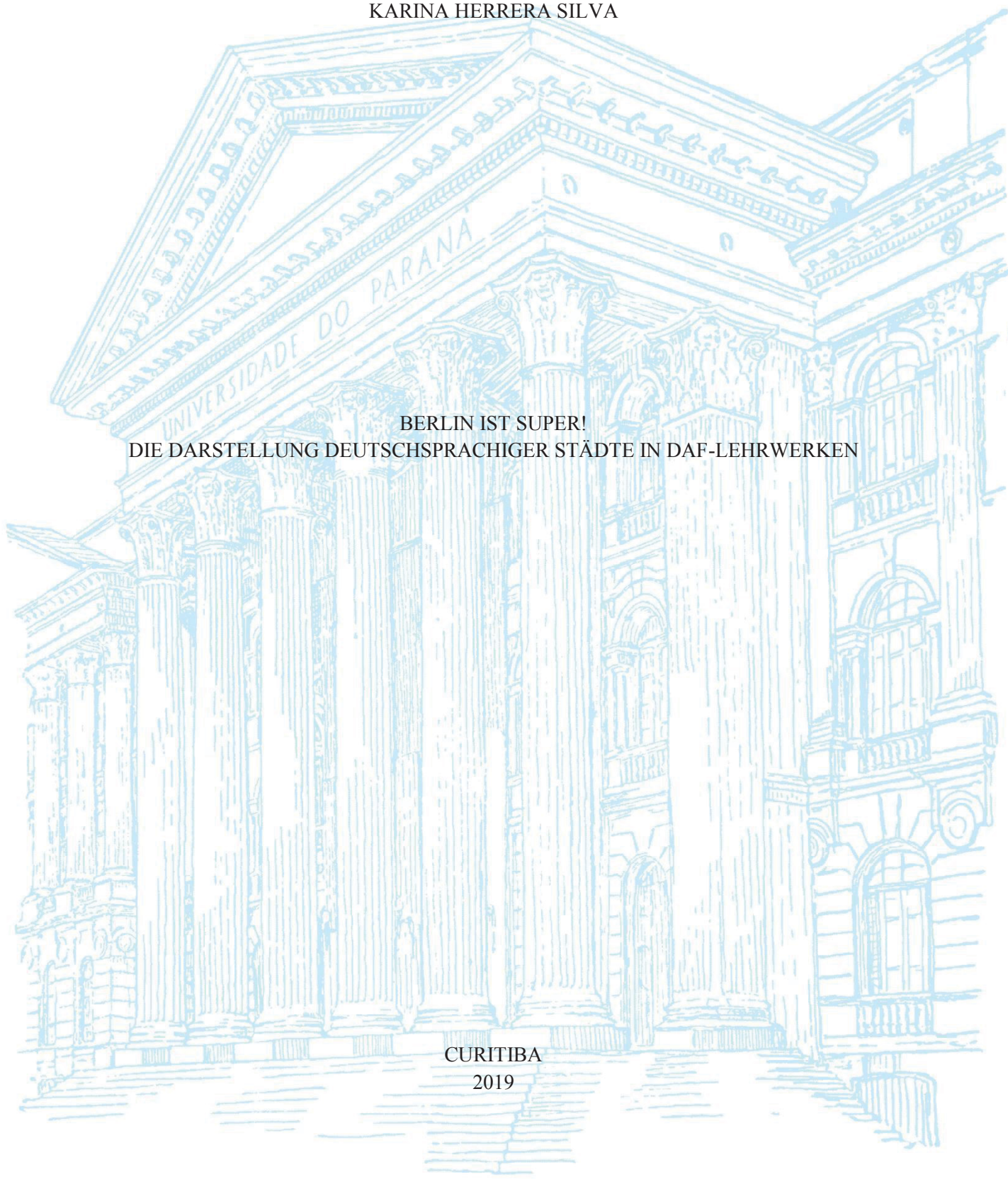


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARINA HERRERA SILVA

BERLIN IST SUPER!
DIE DARSTELLUNG DEUTSCHSPRACHIGER STÄDTE IN DAF-LEHRWERKEN

CURITIBA
2019



KARINA HERRERA SILVA

BERLIN IST SUPER!
DIE DARSTELLUNG DEUTSCHSPRACHIGER STÄDTE IN DAF-LEHRWERKEN

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Bohunovsky

Coorientador: Prof. Dr. Claus Altmayer

CURITIBA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Silva, Karina Herrera

Berlin ist super ! die darstellung deutschsprachiger städte in daf-
lehrwerken. / Karina Herrera Silva. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas
da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Ruth Bohunovsky

1. Língua alemã – Livros didáticos - Análise. 2. Cidades de língua alemã
– Estudos. 3. Estudos interculturais. I. Título.

CDD – 438



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **KARINA HERRERA SILVA** intitulada: **Berlin ist super! die darstellung deutscher städte in daf-Lehrwerken**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 13 de Fevereiro de 2019.

RUTH BOHUNOVSKY

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

CLAUS ALTMAYER

Avaliador Externo (US)

THIAGO VITI MARIANO

Avaliador Externo (UFPR)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº894

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM LETRAS**

No dia treze de fevereiro de dois mil e dezenove às 10:00 horas, na sala 1013, R. General Carneiro, nº 460, foram instalados os trabalhos de arguição da mestrand **KARINA HERRERA SILVA** para a Defesa Pública de sua dissertação intitulada **Berlin ist super! die darstellung deutscher städte in daf-Lehrwerken**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: RUTH BOHUNOVSKY (UFPR), CLAUS ALTMAYER (US), THIAGO VITI MARIANO (UFPR). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a discente, para que a mesma expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. A aluna respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, reuniu-se e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação da aluna. A mestrand foi convidada a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, RUTH BOHUNOVSKY, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Curitiba, 13 de Fevereiro de 2019.

RUTH BOHUNOVSKY

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

CLAUS ALTMAYER
Avaliador Externo (US)

THIAGO VITI MARIANO
Avaliador Externo (UFPR)

DANKSAGUNG

Ich möchte allen danken, die an dieser langen Reise beteiligt waren, insbesondere meinen Kommilitoninnen von UFPR, Marluce Peron und Suélen Santos, meinen KommilitonInnen vom Wintersemester 2017-2018 und vom Sommersemester 2018, sowie meiner Betreuerin an der UFPR und meinem Betreuer an der Universität Leipzig. Besonderer Dank geht an meine gute Freundin Elaine Lobato, meinen guten Freund Patrick Oswald und meine Familie.

RESUMO

Em pesquisas brasileiras na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, há uma crítica aos livros didáticos internacionais, segundo a qual esses livros didáticos transmitem uma apresentação exageradamente positiva dos países de língua alemã (Coracini 1999 / Uphoff 2009 / Andrade e Silva 2016). O objetivo desta dissertação é investigar um aspecto dessa crítica por meio de uma base teórico-metodológica dos Estudos Culturais (*Kulturwissenschaft*) da área de Alemão como Língua Estrangeira (Altmayer 2004). Segundo essa vertente teórica, o mundo não é simplesmente representado nos textos e imagens de um livro didático. Tudo o que se fala ou escreve é construído de maneira discursiva. De acordo com esse pressuposto, foi realizada uma análise de discurso temática baseada nos Estudos Culturais dos livros didáticos, cujo tema são as cidades de língua alemã. Procurou-se apontar qual fragmento da realidade das cidades de língua alemã é produzida discursivamente nos livros didáticos *Menschen* e *Studio 21*. Após essa análise, ficou visível, que há ainda hoje uma representação discursiva quase exclusivamente positiva das cidades de língua alemã nos livros analisados.

Palavras-chave: análise discursiva temática - análise de livro didático - Estudos Culturais da área de Alemão como Língua Estrangeira - cidades de língua alemã

ABSTRACT

In Brazilian researches in the area of teaching and learning of foreign languages, there is a critique on international textbooks, according to which these textbooks transmit an exaggeratedly positive representation of German-speaking countries (Coracini 1999 / Uphoff 2009 / Andrade e Silva 2016). The aim of this thesis is to investigate an aspect of this critique by means of a theoretical-methodological basis of the Cultural Studies (*Kulturwissenschaft*) in the area of German as Foreign Language (Altmayer 2004). According to this theory, the world is not simply represented in the texts and images of a textbook. Everything that is spoken or written is constructed in discourses. Taking this assumption into account, a thematic discourse analysis was carried out based on the Cultural Studies. The theme of the analysis are German-speaking cities. It was sought to point out which fragment of the German-speaking cities reality is produced discursively in the textbooks *Menschen* and *Studio 21*. After this analysis, it was visible that there is still an almost exclusively positive discursive representation of the German-speaking cities in the referred textbooks.

Keywords: thematic discourse analysis – textbook analysis – Cultural Studies in the area of German as a Foreign Language – German-speaking cities

ZUSAMMENFASSUNG

Es besteht in der brasilianischen Fremdsprachenforschung eine Kritik an internationalen Lehrwerken, nach der diese Lehrwerke eine zu positive Darstellung der deutschsprachigen Länder vermitteln (z. B. Coracini 1999 / Uphoff 2009 / Andrade e Silva 2016). Die vorliegende Arbeit hat sich als Ziel gesetzt, einen Aspekt dieser Kritik auf theoretische und methodologische Basis der Kulturwissenschaft zu untersuchen. Nach der Kulturwissenschaft im Fach DaF (z. B. Altmayer 2004) wird die Welt in den Texten und Bildern eines Lehrbuches nicht einfach dargestellt. Alles, von dem man spricht oder schreibt, wird diskursiv konstruiert. Basierend auf dieser Annahme wurde eine kulturwissenschaftliche thematische Diskursanalyse der Lehrwerke durchgeführt, deren Thema die deutschsprachigen Städten sind. Es wurde versucht, darauf hinzuweisen, welcher Realitätsausschnitt deutschsprachiger Städten in den Lehrwerken *Menschen* und *Studio 21* diskursiv hergestellt wird. Die Analyse hat gezeigt, dass die positive diskursive Darstellung deutschsprachiger Städte in den analysierten Lehrwerken vorherrscht.

Schlüsselwörter: thematische Diskursanalyse - Lehrwerkanalyse - Kulturwissenschaft - deutschsprachige Städte

LISTE DER ABBILDUNGEN

ABBILDUNG 1 - BILDER AUS DEM LEHRWERK NOVO AVENIDA BRASIL 1	14
ABBILDUNG 2 - BILDER AUS DEM LEHRWERK STUDIO 21 A1.....	15
ABBILDUNG 3 - ARGUMENTATIOSSCHEMA (BEISPIEL).....	53
ABBILDUNG 4 - PLAKAT AUS DER WERBEKAMPAGNE VON DER ZEITUNG <i>BERLINER MORGENPOST</i>	59
ABBILDUNG 5 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER SEITE 17.....	65
ABBILDUNG 6 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER DOPPELSEITE 18-19	68
ABBILDUNG 7 - TEXTDOKUMENT AUS NR. 5 (GRÖSSER, ZAHLEN EINGEFÜGT).....	70
ABBILDUNG 8 - ARGUMENTATIOSSCHEMA DER PRÄMISSE IM TEXT AUF SEITE 18.....	70
ABBILDUNG 9 - TEXTDOKUMENT AUS NR. 5 (GRÖSSER, ZAHLEN EINGEFÜGT).....	72
ABBILDUNG 10 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER SEITE 21.....	73
ABBILDUNG 11 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER SEITE 23.....	75
ABBILDUNG 12 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER SEITE 24.....	78
ABBILDUNG 13- NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER DOPPELSEITE 146-147	81
ABBILDUNG 14 - TEXTDOKUMENT AUS NR. 4 (GRÖSSER, ZAHLEN EINGEFÜGT).....	83
ABBILDUNG 15 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER DOPPELSEITE 148-149	86
ABBILDUNG 16 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER DOPPELSEITE 150-151	88
ABBILDUNG 17 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER DOPPELSEITE 152-153	91

ABBILDUNG 18 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER DOPPELSEITE 154-155	95
ABBILDUNG 19 - TEXTDOKUMENT 10.....	97
ABBILDUNG 20 - TEXTDOKUMENT 8.....	98
ABBILDUNG 21 - TEXTDOKUMENT 9.....	98
ABBILDUNG 22 - TEXTDOKUMENT 7.....	99
ABBILDUNG 23 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER DOPPELSEITE 156-157	100
ABBILDUNG 24 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER DOPPELSEITE 158-159	102
ABBILDUNG 25 - TEXT VOM BILDDOKUMENT 5 (GRÖßER, ZAHLEN EINGEFÜGT).....	103
ABBILDUNG 26 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER SEITE 160.....	105

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG	13
1 DER BRASILIANISCHE DAF-BEREICH UND DIE KRITIK AN INTERNATIONALEN LEHRWERKEN	18
1.1 DIE DISKURSE ÜBER DAS FREMDE IN BRASILIANISCHEN MEDIEN	19
1.2 BRASILIANISCHE KRITIK AN INTERNATIONALEN FREMDSPRACHENLEHRWERKEN	23
1.3 DIE INTERNATIONALEN LEHRWERKE IM BRASILIANISCHEN DAF- BEREICH	31
1.4 AUSBLICK.....	38
2 DIE KULTURWISSENSCHAFTLICHE LANDESKUNDE	40
2.1 KURZER HISTORISCHER ÜBERBLICK	40
2.2 KULTURWISSENSCHAFTLICHE LANDESKUNDE	41
2.2.1 Wirklichkeitsbegriff.....	43
2.2.2 Diskursbegriff	44
2.3 DIE KULTURWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG	45
2.3.1 Die kulturwissenschaftliche Landeskunde in Brasilien	47
2.4 FAZIT	48
3 DIE THEMATISCHE DISKURSANALYSE	49
3.1 THEMATISCHE DISKURSANALYTISCHE LEHRWERKANALYSE	49
3.1.1 Diskursform	51
3.1.2 Intradiskursive Zusammenhänge	51
3.1.3 Interdiskursive Zusammenhänge	52
3.1.4 Bildebene	53
3.2 DAS THEMA STADT	55
3.2.1 Die Stadt in der sozialwissenschaftlichen Forschung.....	55
3.2.2 Das Raumkonzept in der Fremdsprachenforschung	57

3.2.3 Das topologische Muster „Stadt“	58
4 ANALYSE	61
4.1 KORPUS.....	61
4.2 DIE ANALYSE	63
4.2.1 <i>Menschen</i> - A1.2 - Einheit 15: In Giesing wohnt das Leben!.....	63
4.2.2 <i>Studio 21</i> - A1 - Einheit 8: Berlin sehen	80
5 SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK	107
LITERATUR.....	112

EINLEITUNG

„Tanja findet Berlin super“

„Berlin ist cool“

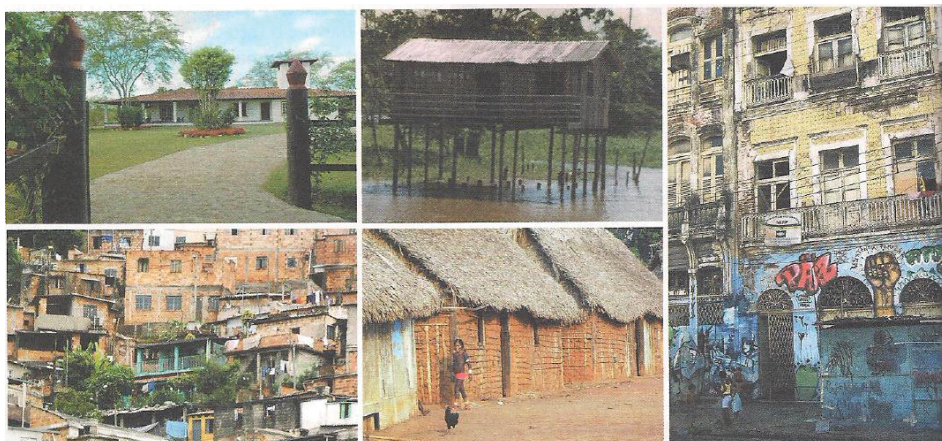
„Berlin ist beliebt bei Jung und Alt, bei Deutschen und Ausländern“

„Berlin ist super!“

Das sind keine Aussagen aus einem Prospekt eines Reisebüros. Es geht um Auszüge von Texten aus einer Lektion des Lehrwerkes *Studio 21 A1* (FUNK; KUHN, 2013). Dabei handelt es sich nicht um einen Einzelfall: im Lehrwerk *Menschen A1.2* (EVANS *et al.*, 2012) sind Sätze wie „Giesing ist ganz normal und das finde ich super so!“, „In Hamburg gibt es alles“ und „Ich finde es so super in Berlin“ zu finden. Sonnige Landschaften, lachende Personen, weltberühmte Sehenswürdigkeiten und Persönlichkeiten, saubere Straßen und Parks. Präsentieren Lehrwerke die zielsprachigen Städte wie auf einer Postkarte oder einem touristischen Prospekt?

Es lohnt sich ein kurzer Vergleich mit Lehrwerken des brasilianischen Portugiesisch als Fremdsprache für Anfänger. Bei einer oberflächlichen Lektüre der Lehrwerke *Novo Avenida Brasil 1* (LIMA *et al.*, 2008) und *Ponto de encontro* (JOUET-PASTRE *et al.*, 2013) sind z. B. die Armut (z. B. JOUET-PASTRE *et al.*, 2013, 146) und das Problem des chaotischen Verkehrs in großen Städten wie São Paulo und Rio de Janeiro (z. B. LIMA *et al.*, 2008, 71) zu sehen. Nicht nur die berühmten *Favelas*, die die Armut in großen Zentren repräsentieren, werden in verschiedenen Bildern dargestellt. Auch andere Formen von Armut werden gezeigt, wie auf folgendem Bild, welches einen Text über Wohnungen in Brasilien illustriert:

ABBILDUNG 1 - BILDER AUS DEM LEHRWERK NOVO AVENIDA BRASIL 1



QUELLE: Lima *et al.* 2008: 90

Ausgehend von der Idee, dass die Realität nicht objektiv und homogen ist, sondern sehr divers und heterogen, erscheint es auch wichtig, Heterogenität in den Lehrwerken zu zeigen. Das inkludiert auch problematische Situationen.

Die bloße Präsenz dieser Themen in den Lehrbüchern garantiert natürlich nicht, dass eine angemessene Auseinandersetzung mit ihnen stattfindet. Tatsächlich findet man kaum Aufgaben in diesen Büchern, die Diskussionen um soziale Probleme in Brasilien fördern. Dies trifft am oben genannten Beispiel zu: Nach dem Text und den Bildern geht man weiter zu einem anderen Thema. Weiterhin kann man beobachten, dass positive Aspekte Brasiliens auch in diesen Büchern vorherrschend präsentiert werden. Beim vorherigen Beispiel handelt es sich um eine der Ausnahmen.

Betrachtet man z. B. die vierte Lektion des Lehrwerkes *Studio 21 A1* (FUNK; KUHN, 2013, 72-3) („Menschen und Häuser“), unter deren Lernzielen das Beschreiben und Kommentieren von Wohnungen und Häusern genannt wird, dann kann man feststellen, dass die Lernenden mit keinen problematischen Wohnsituationen konfrontiert werden, wie in *Avenida Brasil*. So führt das Buch das Thema ein:

ABBILDUNG 2 - BILDER AUS DEM LEHRWERK STUDIO 21 A1



QUELLE: Evans *et al.* 2012: 72f.

Das saubere, sonnige, freundliche Ambiente in den Bildern gepaart mit der Abwesenheit von problematischen Situationen oder Diskussion darüber in dieser Lektion lassen keinen Raum für eine heterogene, von dem Schönen abweichende Vorstellung von den deutschsprachigen Städten¹.

Ein Teil der Fremdsprachenforschung in Brasilien vertritt die Position, dass manche Lehrwerke tatsächlich das Bild des zielsprachigen Landes verschönern. Es wird behauptet, dass sie über nachteilige Aspekte gegenüber den zielsprachigen Ländern schweigen, was bei Schülern und Lehrern zu einem Gefühl der Minderwertigkeit führen kann, also zu der Idee, dass das Leben im zielsprachigen Land besser sei, dass es dort fast keine Probleme gäbe, alle

¹ Mit „deutschsprachigen Städten“ sind in der vorliegenden Arbeit Städte gemeint, die im deutschsprachigen Raum liegen. Es ist wichtig hervorzuheben, dass die deutsche Sprache in diesen Städten nicht die einzige ist.

glücklich seien und harmonisch miteinander leben würden (z. B. BOHUNOVSKY, 2011 / BOLOGNINI, 1991).

Carmen Zink Bolognini hat schon 1991 in einer Analyse des deutschsprachigen Lehrwerkes *Themen 1* festgestellt, dass es im Lehrwerk an vielfältigen Perspektiven über die sogenannte deutsche Kultur und das deutsche Volk mangelt (ebd., 50). Maria José Coracini (2003) konstatiert in ihrer Analyse französischsprachiger Lehrwerke eine Vereinfachung der Abbildung des zielsprachigen Landes: Ständig werden die gleichen Situationen, Aktivitäten und Figuren und fast immer das Positive dargestellt (ebd.: 216). Auch andere brasilianische Fachleute weisen auf diese Kritik hin, wie Bohunovsky (z. B. 2011) und Uphoff (2009) (zur Kritik an internationalen Lehrwerken siehe Kapitel 1 in dieser Arbeit).

Die aktuellen landeskundlichen Ansätze im Fach Deutsch als Fremdsprache haben ähnliche Kritiken. In diesen Ansätzen wird von einem diskursbasierten Verständnis von Wirklichkeit ausgegangen, nach welchem diese nicht vorgegeben ist, sondern sozial und durch Sprache diskursiv konstruiert wird (ALTMAYER z. B. 2008) (siehe dazu auch Kapitel 2 in dieser Arbeit). Heterogenität, Vielfalt und Komplexität sind wichtige Begriffe in diesem Zusammenhang. Vertreter dieses Ansatzes kritisieren vor allem die Art und Weise, wie die Kultur deutschsprachiger Länder in diesen Lehrbüchern präsentiert wird: Als homogen und ohne Widersprüche (z. B. Altmayer 2006). Nach Anja Ucharim (2009b, 151) können Lehrmaterialien eine sehr einfache homogene, objektive Form von Wirklichkeit darstellen, welche nicht zu einem diskursorientierten Verständnis der Realität passt.

Vor diesem Hintergrund ist das Hauptinteresse der vorliegenden Arbeit, mithilfe der theoretischen und methodologischen Basis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache (z. B. ALTMAYER, 2004) darauf hinzuweisen, ob und wie in Brasilien eingesetzte Lehrwerke tatsächlich ein vermeintlich perfektes Bild der deutschsprachigen Länder darstellen. Dies soll wegen der Komplexität des Themas am Beispiel der Darstellung deutschsprachiger Städte untersucht werden.

Es ist nicht Ziel dieser Arbeit, die komplette Darstellung deutschsprachiger Städte in all ihren Nuancen in allen in Brasilien eingesetzten Lehrwerken darzulegen. Vielmehr soll herausgefunden werden, ob in zwei Büchern eine homogene, problemlose Realität dargestellt wird. Aus Gründen, die später genauer beschrieben werden (Kapitel 4), ist die Wahl auf die Lehrwerke *Menschen* und *Studio 21* gefallen. Dabei möchte ich mich mit folgender Forschungsfrage beschäftigen:

Welcher Realitätsausschnitt² der deutschsprachigen Städte wird in den Lehrwerken *Menschen* und *Studio 21* diskursiv hergestellt?

Um ein so vielfältiges Medium wie ein Lehrwerk zu analysieren, wird in der vorliegenden Arbeit das Verfahren der thematischen Diskursanalyse von Lehrwerken nach Ucharim (z. B. 2009) eingesetzt. Dafür wird in der vorliegenden Arbeit zuerst auf den DaF-Bereich in Brasilien und seine Kritik an internationalen Lehrwerken eingegangen (Kapitel 1). Danach werden die theoretischen Diskussionen der Kulturwissenschaft dargestellt, um für die nachfolgende Analyse relevante Begriffe wie Kultur, Diskurs und Wirklichkeit zu definieren sowie den kulturwissenschaftlichen Forschungsstand aufzuzeigen (Kapitel 2). Dann wird die Methode der thematischen Diskursanalyse und die Relevanz des Themas „deutschsprachiger Städte“ erläutert (Kapitel 3). Die Analyse der ausgewählten Lektionen wird im Kapitel 4 durchgeführt und schließlich werden die Forschungsfragen beantwortet und auf Desiderate der Forschung in diesem Bereich hingewiesen.

Die Relevanz dieses Themas lässt sich durch die Notwendigkeit brasilianischer DaF-Lehrkräfte, kritischer mit internationalen Lehrwerken umzugehen, erkennen. „Das Erkenntnisinteresse (kritischer) diskursanalytischer Verfahren richtet sich auf die diskursive Konstruktion und Reproduktion gesellschaftlicher Machtbeziehungen“ (UCHARIM, 2009, 153). Eine Diskursanalyse dieser Art kann also interessante Fragen zum in Lehrwerken dargestellten Bild deutschsprachiger Städte aufwerfen und so einen kritischen Umgang damit fördern.

Die Hypothese ist, dass der Zusammenhang der graphischen Elemente in den Lektionen sowie die in den Texten durch grammatische Verfahren vorkommenden semantischen Verknüpfungen und die Argumentation ein sehr positives, hierfür aber vereinfachtes Bild der deutschsprachigen Städte zeigen.

² In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass jeder Diskurs einen Ausschnitt einer vorgestellten Realität präsentiert und dass es keine objektive Realität gibt, die ohne diskursiven Zugang erkannt werden könnte.

1 DER BRASILIANISCHE DAF-BEREICH UND DIE KRITIK AN INTERNATIONALEN LEHRWERKEN

Im folgenden Kapitel soll der Kritik an internationalen Lehrwerken, die im brasilianischen DaF-Bereich und in der allgemeinen brasilianischen Fremdsprachenforschung intensiv diskutiert wird, nachgegangen werden. Die Lehrwerkforschung sowie die Fremdsprachenforschung in Brasilien (UPHOFF, 2009, 80) und auch außerhalb (PORTINHO-NAUIACK, 2009, 5-6) unterscheidet zwischen internationalen, nationalen und regionalen Lehrwerken. Das Interesse dieser Arbeit liegt auf ersteren. Ein internationales Lehrwerk, so Uphoff (2009, 80), ist ein für den globalen Markt produziertes Lehrwerk und unterscheidet sich von den regionalen und nationalen Lehrwerken, weil diese die Besonderheiten einer bestimmten Zielgruppe berücksichtigt.

Die Kritik an in Brasilien eingesetzten internationalen Lehrwerken haben als Hintergrund viele in diversen brasilianischen Medien existierende Diskurse. Sie enthalten die Idee, dass das Fremde in Brasilien idealisiert und als besser angesehen wird als das, was vertraut und eigen ist. Zwei populärwissenschaftliche Bücher aus den Bereichen der Anthropologie und der Psychoanalyse (RIBEIRO, 1995 / CALLIGARIS, 1991) sowie die Analyse einer Sprachwissenschaftlerin von brasilianischen Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln sollen das Gewicht und die Relevanz dieser Diskursen in den brasilianischen Medien zeigen. Vor der Diskussion über die brasilianische Lehrwerkkritik scheint die Auseinandersetzung mit diesem Thema sinnvoll.

Bevor in die Diskussionen eingegangen wird, ist noch eine Vormerkung von Belang. Obwohl die vorliegende Arbeit auf der Kulturwissenschaft im Fach DaF nach Altmayer (z. B. 2008) basiert und ihr methodologisches Instrumentarium für die Analyse der Lehrwerke anwendet, teilen die Diskussionen im folgenden Kapitel nicht unbedingt und nicht immer das gleiche Kulturkonzept wie das der Kulturwissenschaft. Die im folgenden Kapitel erwähnten Werke in der Angewandten Linguistik und der Psychoanalyse definieren nicht, was unter Kultur in ihren Arbeiten zu verstehen ist. Man kann aber davon ausgehen, dass es sich dabei um das essentialistische, homogene, nationalbezogene Verständnis von Kultur handelt, nach welchem das Individuum als Vertreter seiner sogenannten Kultur gilt und welches auf Generalisierungen über das Volk eines Landes basiert. Was unter Kultur in der vorliegenden Arbeit verstanden wird, ist im Kapitel 2 zu finden.

Coracini (1999) und Bolognini (1991) problematisieren den Kulturbegriff auch nicht. Es wird auf den „Brasilianer“, den „US-Amerikaner“, den „Europäer“ bezogen, ohne zu

bestimmen, was damit verstanden werden soll, weiterhin als ob es den „Brasilianer“ gäbe. In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen (siehe dazu Kapitel 2), dass es den Brasilianer oder den US-Amerikaner nicht gibt, sondern dass es unterschiedliche Diskurse in den brasilianischen und in den US-amerikanischen Medien darüber gibt, von denen jedoch sehr viele eben ein essentialistisches, homogenes und nationalbezogenes Verständnis als Basis haben.

1.1 DIE DISKURSE ÜBER DAS FREMDE IN BRASILIANISCHEN MEDIEN

Ziel dieses Unterkapitels ist, einen kurzen Überblick über dominante Diskurse bezüglich des Fremden zu geben, die in den brasilianischen Medien, zum Beispiel in populärwissenschaftlichen Büchern in den Bereichen der Anthropologie und der Psychoanalyse, vorherrschen. Am Ende soll auch gezeigt werden, wie diese Diskurse aus der Sicht der Linguistik analysiert worden sind. Damit wird hier versucht, die Relevanz dieser Diskurse im brasilianischen Kontext hervorzuheben und nicht ein Bild davon zu konstruieren, was Brasilianer zu sein bedeutet oder was die Brasilianer sind. Wie schon oben darauf hingewiesen geht die vorliegende Arbeit von der Annahme aus, dass es „den“ Brasilianer nicht gibt, sehr wohl aber Diskurse über ihn.

Der brasilianische Anthropologe Darcy Ribeiro (1995) ist eine wichtige Referenz, wenn es um das Thema der Formation des brasilianischen Volkes und seiner historischen Spuren geht. In seinem Buch *O povo brasileiro* (ebd.) stellt Ribeiro fest, dass Brasilien als ethnische Matrix die weißen Europäer, die Indigene und die Schwarzen (als Sklaven aus Afrika) hat und sie neu definiert hat (ebd., 19 und 30). Seiner Meinung nach fühlte sich der Weiße nie wie ein Brasilianer, weil er die Absicht hatte, den Reichtum des Landes an sich zu nehmen und in die Metropole zu bringen (ebd., 127-8). Der Weiße stammte von einer Kultur ab, die als fortschrittlicher und zivilisierter angesehen wurde; er war (wirtschaftlich und machtpolitisch) überlegen und hat sich auch so gefühlt. Seine gefühlte Zugehörigkeit zur Metropole, auch wenn er nicht dort geboren worden war, erlaubte ihm nicht, sich brasilianisch zu fühlen (ebd.). Brasilianisch zu sein bedeutete minderwertig, unzivilisiert zu sein, weshalb es besser war, zur Metropole zu gehören (ebd., 73-4).

Ein Großteil der Indigenen wurde von den Europäern durch Versklavung und Krankheiten ausgerottet. Diejenigen, die überlebt haben, erkennen nicht die Zugehörigkeit zu diesem Land, das einst ihnen gehörte und dann aber von den Europäern beherrscht wurde. Sie gehörten zu einer Nation, die nicht mehr existierte (ebd., 113). „Kein in einem indianischen

Dorf geborener Indigener, meiner Meinung nach, ist jemals ein Brasilianer geworden, so unbeugsam ist die ethnische Identifizierung“³ (ebd., 130).⁴

Die Schwarzen wurden durch die Sklaverei ihrer Menschlichkeit beraubt. Die Gewalt und die totale Herrschaft über den Körper durch die Weißen bewirkten, dass sie sich so zu sagen auflösten, dass ihr Schmerz zu groß war, um sich dem Land ihrer Scharfrichter zuzuordnen (ebd., 117-8).

Der Brasilianer ist nach Darcy Ribeiro (ebd.) weder Indigener, noch Schwarzer, noch Europäer; er ist der aus der Mischung dieser Matrizen Geborene. Er sagt: „genauso wie wir sind, [...] so verinnerlicht un-europäische, wie un-indigene und un-afrikanische“⁵ (ebd., 70).

Das Resultat dieser Mischung wird laut dieser diskursiven Zuordnung zwar als Brasilianer identifiziert, jedoch beurteilt er den Europäer als den Überlegenen, den Indigenen und den Sklaven als Unterlegene. Der Brasilianer selbst erbte von seinen Vorfahren die fehlende Zugehörigkeit zu dem Land, in dem er geboren wurde:

Der *Brasilíndio* [Mischung aus Europäern und Indigenen] wie der Afro-Brasilianer existierten aus einer ethnischen Perspektive in einem Niemandsland und aus diesem essenziellen Mangel heraus, um sich dieser Niemandschaft der Nicht-Eigeborenen, Nicht-Europäer und Nicht-Afrikaner zu entledigen, sind sie gezwungen, ihre eigene ethnische Identität zu schaffen: die brasilianische Identität.⁶ (ebd., 131).

Contardo Calligaris (2017 [1991]), ein italienischer, in Brasilien wohnhafter Psychoanalytiker, hat seine Entscheidung, den Rest seines Lebens in Brasilien zu verbringen, in Frage gestellt: Wieso hatte er ausgerechnet dieses Land ausgewählt? Bei dem Versuch analysiert er das, was er die brasilianische „Subjektivität“ nennt, bzw. die Stimmen, die in den in Brasilien existierenden Diskursen sprechen (CALLIGARIS, 2017, 37). Für Calligaris ist jeder in Brasilien existierende Diskurs – in den Medien und in den Reden, mit denen er in Kontakt getreten ist (zitiert werden z. B. Gespräche mit Freunden und gelesene Zeitschriften) – von zwei Archetypen besetzt (ebd., 37): Von dem Siedler (ebd., 41) und dem Kolonisator (ebd., 39).

Calligaris materialisiert seine Erklärung hauptsächlich durch eine Metapher, die sich auf die Beziehung zwischen Eltern und Kindern bezieht. Der Kolonisator und der Siedler sind die Nachkommen eines Vaters und einer Mutter, die ihre Eltern verlassen haben (im ersten

³ „Nenhum índio criado na aldeia, creio eu, jamais virou um brasileiro, tão irreduzível é a identificação étnica“

⁴ Die Zitate auf Portugiesisch in der vorliegenden Arbeit wurden von mir übersetzt.

⁵ „tal qual somos, [...] tão interiorizadamente deseuropeus como desíndios e desafros“

⁶ „O brasilíndio como o afro- brasileiro existiam numa terra de ninguém, etnicamente falando, e é a partir dessa carência essencial, para livrar- se da ninguendade de não- índios, não- europeus e não- negros, que eles se vêem forçados a criar a sua própria identidade étnica: a brasileira“

Fall) oder die dazu geführt wurden, ihre Eltern zu verlassen (im zweiten Fall). Sie suchen einen neuen Vater und eine neue Mutter, die das neue Land (Brasilien) ist, so der Psychoanalytiker. Der Siedler verließ seine Heimat, um im neuen Land ein Vergnügen zu finden, ohne die dort auferlegten Verbote, aber er konnte es nicht voll befriedigen. Der Siedler wünscht eine Anerkennung, die er in der Heimat (Portugal) nicht hatte, aber er findet sie nicht.

Auf unterschiedliche Weise sind beide Figuren im neuen Land frustriert und keine von ihnen identifiziert sich damit. Sie haben das Gefühl der Zugehörigkeit bezüglich der Heimat nicht mehr, aber sie haben dieses Gefühl bezüglich des neuen Landes auch nicht.

Maria José Coracini (2007) ist Sprachwissenschaftlerin und Professorin an der Universität von Campinas. *A celebração do outro* (ebd.) ist eine Sammlung von den Ergebnissen verschiedener Forschungsprojekte, die sich mit den Themen der Identität und des Diskurses beschäftigt haben. In diesem Werk wird davon ausgegangen, dass die Identität eines Volkes oder eines Individuums daraus besteht, was man über sich denkt und was über jemanden bzw. ein Volk gedacht und gesprochen wird (ebd., 59). Ein Artikel dieser Sammlung präsentiert eine Analyse von in den brasilianischen Printmedien und außerhalb Brasiliens veröffentlichten Texten in einem Artikel von diesem Buch zu finden. Diese Analyse verfolgt das Ziel, herauszufinden, welche Repräsentationen des Fremden, d. h. des Nicht-Brasilianischen, und des Brasilianischen in der in Brasilien verbreiteten Presse vorhanden sind (ebd., 60).

In einem relativ defensiven Ton präsentiert Coracini im ersten Teil des Artikels die Äußerungen von Ausländern – von ausländischen in Brasilien wohnenden Schriftstellern bis hin zur US-amerikanischen Botschafterin in Brasilien –, die in brasilianischen Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln veröffentlicht wurden, wie z. B. „unter einer scheinbaren Herzlichkeit ist der Brasilianer gewalttätig und unmenschlich“⁷ oder „Brasilien ist ein abhängiges Land“⁸. Wie die Autorin selbst sagt, tendieren diese Aussagen zur Verallgemeinerung und besagen Stereotypen, die aber die Kraft haben, Diskurse darüber zu prägen, was brasilianisch zu sein bedeutet (ebd., 63). Weiterhin ist zu erwähnen, dass alle Aussagen, mit einer Ausnahme (des Fußballs) (ebd., 68), ein negatives Stereotyp darstellen. Laut Coracini (ebd.) wird Brasilien gemäß der brasilianischen Presse (ebd., 63-8) von Ausländern zusammenfassend als grausam, unehrlich, abhängig und verbrecherisch angesehen.

⁷ „Sob uma aparente cordialidade, o brasileiro é violento e desumano“

⁸ „O Brasil é um país dependente“

Der defensive Ton lässt sich durch die Hinterfragung jedes Stereotyps und Infragestellung mancher Argumente seitens der Autorin erklären. Es gibt z. B. einen Punkt, der lautet: Der Brasilianer kann sein Land schlecht einschätzen (ebd., 71). Eine Umfrage zeigt, dass der Brasilianer sich als „großartig“⁹ (ebd.) und gleichzeitig als „unfähig, mit der Modernität umzugehen“¹⁰ (ebd.) bewertet. Hier lehnt die Autorin die Aussage ab, dass der Text, in dem die Aussage veröffentlicht wurde, den „Aspekt der Ausbeutung der am wenigsten entwickelten Länder durch die industrialisierten Länder, welche die Weltwirtschaft beherrschen“¹¹ (ebd., 72) nicht berücksichtigt. Außerdem ist diese gute Bewertung (sich als „großartig“ einzuschätzen) laut Coracini wichtig, um „den Narzissmus zu nähren, der für das Überleben des Subjekts notwendig ist“¹² (ebd.).

Im zweiten Teil des Artikels zeigt Coracini, wie nach ihrer Analyse in den brasilianischen Printmedien von dem Fremden gesprochen wird. Alle analysierten Beispiele beziehen sich auf die USA oder die europäischen Länder. Europäer und US-Amerikaner werden kurzum als überlegen, fortgeschritten, intelligenter, gutherziger angesehen und sollen Vorbild für Brasilien sein (ebd., 69-75).

Basierend auf ihre Analyse schlussfolgert Coracini: „[D]er Brasilianer im Allgemeinen und jeder Einzelne (bewusst oder unbewusst) fühlt sich vor dem europäischen bzw. US-amerikanischen Ausländer unterlegen“¹³ (ebd., 77).

Obwohl Coracini in ihrem Artikel die Generalisierungen und Simplifizierungen über das brasilianische Volk und Land sowie die brasilianische Kultur, also die Aussagen aus den Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln, kritisiert, basieren ihr eigener Text und ihre eigene Schlussfolgerung auf diesen Generalisierungen, wie ihre Schlussfolgerung zeigt (siehe letztes Zitat). Selbst das dem Text zugrunde liegende Konzept von Kultur könnte problematisiert werden, da es offensichtlich von einem homogenisierenden Konzept ausgegangen wird, als ob es eine homogene brasilianische, US-amerikanische oder französische Nationalkultur gäbe.

Was unter „Brasilianer“, „US-Amerikaner“ und „Europäer“ zu verstehen ist, wird auch nicht erwähnt. Es kann meiner Meinung nach davon ausgegangen werden, dass das

⁹ „ótimo“

¹⁰ „é incapaz de lidar com a modernidade“

¹¹ „aspecto da exploração dos países menos desenvolvidos pelos países industrializados, que dominam a economia mundial“

¹² „alimentar o narcisismo necessário à sobrevivência do sujeito“

¹³ „[O] brasileiro, em geral, e cada um, em particular, se sente (consciente ou inconscientemente) inferior diante do estrangeiro europeu e americano“

Kriterium, jemand als z. B. „Brasilianer“ zu definieren, einfach nur dessen Staatsangehörigkeit ist.

Eine ausführlichere Diskussion zum Kulturbegriff und zu den Problemen eines homogenisierenden Kulturkonzeptes sowie zu einem Ansatz, der Nationalkulturen vergleicht, ist im Kapitel 2 zu finden.

Bei Ribeiro (1995), Calligaris (1991) und Coracini (2007) ist die Existenz eines Diskurses über das Fremde in Brasilien deutlich geworden.

Es wird behauptet, dass die Vielfalt der (nicht nur) kulturellen Eigenschaften in jedem Land, vor allem in einem so riesigen, mit mehr als 200 Millionen Einwohnern¹⁴, nicht zu unterschätzen ist. Zusätzlich findet sich die Vielfalt der Sprachen, Ethnien und kulturellen Matrizen bereits im Ursprung des brasilianischen Volkes und nicht nur in der Auswirkung der Globalisierung. Wie Ribeiro (1995) behauptet, führte die Mischung aus ethnischen Matrizen und gesellschaftspolitischen Spannungen bei der Formation des brasilianischen Volkes zu einer Nation, die immer noch nach einer Identität sucht, die durch die wirtschaftliche und intellektuelle Überlegenheit der Metropole(n) unterdrückt wird.

Die Idee einer Unterlegenheit bzw. eines Minderwertigkeitsgefühls gegenüber dem (europäischen und US-amerikanischen) Fremden scheint laut Coracini (2007) ein Teil der in den brasilianischen Printmedien präsenten Diskurse zu sein. Diese Medien stellen Brasilien als mangelhaft und andere Länder als fast perfekt dar, letztere als ein Vorbild für Brasilien und seine Einwohner. Wie im nächsten Unterkapitel erläutert werden soll, weist die brasilianische Fremdsprachenforschung darauf hin, dass auch fremdsprachige Lehrbücher zu diesem Diskurs beitragen.

Zieht man diesen Diskurs bzw. diese Diskurse über das Fremde in Betrachtung, dann gewinnt die Analyse der diskursiven Darstellung deutschsprachiger Städte in den Lehrwerken ein besonderes Gewicht. Sie kann als ein Beitrag zur Reflexion oder auch Kritik dieses Diskurses angesehen werden.

1.2 BRASILIANISCHE KRITIK AN INTERNATIONALEN FREMDSPRACHENLEHRWERKEN

Seit Jahrzehnten wird die in den internationalen Lehrwerken abgebildete Realität der europäischen Länder in den brasilianischen wissenschaftlichen Diskussionen im Bereich der Fremdsprachenforschung in Brasilien vor dem Hintergrund der Diskussionen im Unterkapitel

¹⁴ Quelle: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/> [Stand: 06.03.2019].

1.1 kritisch beleuchtet. Aufgaben und Übungen können einen Versuch aufdecken, den Sprachgebrauch zu kontrollieren. Die Arbeit mit Texten wird auch kritisiert, da auch eine Kontrolle der Interpretation manchmal zu sehen ist. Diese Diskussionspunkte werden hier erläutert.

Maria José Coracini ist einer der relevantesten Namen der 90er Jahre, die sich mit dem Thema beschäftigt haben. Die Französischlehrerin und Professorin an der Universität von Campinas organisierte verschiedene Publikationen zu didaktisch-pädagogischen Themen aus der Perspektive der Theorien der Diskursanalyse, wie Identität, Rolle und Subjektivität der Lehrenden und Lernenden und Lehrwerkautorschaft, die interessante Diskussionspunkte bezüglich der Verwendung von internationalen Lehrwerken im brasilianischen Fremdsprachenunterricht erhebt.

Obwohl es sich um eine alte Publikation handelt, bringt die von Coracini 1999 herausgegebene Arbeit wichtige Fragen über den Einsatz von Lehrbüchern auf, wie z. B. die Forschung im Bereich der Angewandten Linguistik zu diesem Thema und die Perspektive der Textinterpretation in Lehrbüchern. Mit dem Bezug auf Coracinis Werk wird auch gezeigt, dass die Debatte zu diesem Thema bereits seit Langem in Brasilien stattfindet. Mit einer Konzentration auf Text und Schreiben in muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lehrbüchern kritisiert Coracinis Werk aus verschiedenen Perspektiven die Position der Macht, die diese Bücher im Unterricht einnehmen.

Coracini weist im ersten Artikel des Buches auf den Mangel an Arbeiten hin, die sich mit der Analyse von Lehrbüchern befassen, wahrscheinlich aufgrund der Machtposition des Lehrwerkes und seiner sozialen Legitimation (ebd., 18). In diesem Artikel analysiert sie Artikel in brasilianischen Zeitschriften, die sich mit der Frage des Einsatzes von Lehrwerken im brasilianischen Sprachenunterricht beschäftigt haben. Unter diesen (wenigen) Artikeln hat Coracini (ebd.) zwei Tendenzen festgestellt: diejenigen, die das Lehrbuch unterstützen, es strikt als „unhinterfragbares Wort, Monument“¹⁵ (ebd., 23) betrachten, und diejenigen, die es kritisieren und neue Methoden vorschlagen. Die Autorin betont, dass die sogenannten „neuen“ Vorschläge einfach die gleiche Denkweise, die gleichen Übungen, die gleiche Linearität auf andere Materialien (z. B. authentische Texte aus Zeitungen des Zielsprachigen Landes) übertragen, so dass sie die Methodik des Lehrbuchs nur wiederholen. Das kann als eine Verinnerlichung der Logik des Lehrwerks angesehen werden, so Coracini (ebd., 24).

¹⁵ „palavra inquestionável, monumento“

Hinter dieser Idee des Lehrbuchs als „unhinterfragbares Wort“ verbirgt sich eine Vorstellung vom Lehren und Lernen als voll kognitive und kontrollierbare Prozesse und von den Akteuren, Lehrenden und Lernenden, als „im Wesentlichen kognitive Wesen“¹⁶ (ebd., 29). Der Prozess des Lernens und Lehrens ist jedoch nicht vollständig kognitiv und rational, da die Subjekte nicht vollständig bewusst sind und ihren Verstand nicht vollständig kontrollieren (ebd., 22). Für Coracini sind die im Unterricht Beteiligten auch nicht komplett kognitive Wesen, sondern „psychoanalytische Subjekte“, d. h. Subjekte, die „nicht totale und bewusste Beherrschung ihres Gesagten oder der Bedeutungsauswirkungen ihres Gesagten haben“¹⁷ (ebd., 114).

Coracini geht noch weiter und sagt, dass sogar Verteidiger eines kritischeren Umgangs mit dem Lehrwerk und eines kritischeren Unterrichts sich immer noch, manchmal unbewusst, auf diese kognitive Sichtweise verlassen. Ihrer Meinung nach wird die „Kritikfähigkeit“¹⁸ als etwas betrachtet wird, was rational vermittelt werden kann, wiederum als ob es eine einzige richtige Antwort gäbe (ebd., 22).

In einem anderen Artikel desselben Buches analysiert Coracini Übungen in französischsprachigen Lehrbüchern, die in regulären brasilianischen Schulen verwendet werden. Dabei war das Ziel, festzustellen, ob sie tatsächlich für lernerzentriertes Französischlernen bzw. -lehren geeignet sind, d. h. Lernen, das sich nicht auf etwa die Methode oder den Inhalt konzentriert, sondern auf die Schülerauffassung (ebd., 106-7).

Es wird davon ausgegangen, dass „jeder pädagogische fremdsprachliche Ansatz eine Ansicht darüber vermittelt, was Lernen und Lehren einer Sprache ist, und dies bedeutet, dass jedem pädagogischen Ansatz eine gewisse Ideologie unterliegt“¹⁹ (ebd., 106). Die Analyse zeigte z. B., dass die meisten Übungen den Lernenden wenig oder keine Freiheit zum Antworten bieten, d. h. die Lernenden müssen in den meisten analysierten Übungen auf das vorhandene Beispiel reagieren. Das Lehrwerk erlaubt den Lernenden nicht wirklich, kreativ zu sein und die Sprache für das zu gebrauchen, was er oder sie wirklich sagen möchte (ebd., 112). Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass keines der analysierten Lehrwerke mit dem auf den kognitiven Prozess des Lernenden ausgerichteten Lehr- bzw. Lernansatz, im Gegensatz zu dem, was im pädagogischen Plan der Schule steht, kompatibel ist, sondern eher

¹⁶ „seres basicamente cognitivos“

¹⁷ „domínio total e consciente do que diz[em] e dos efeitos de sentido de seu dizer“

¹⁸ Aus dem Originalen „criticidade“

¹⁹ „toda proposta pedagógica em LE [língua estrangeira] veicula um ponto de vista sobre o que seja ensinar e aprender uma língua, o que significa que a toda proposta pedagógica subjaz uma certa ideologia“

den behavioristischen Theorien, die das Lernen als Ergebnis der Wiederholung und des Auswendiglernens von Modellen betrachten.

Im Artikel von Deusa Maria de Souza (1999) werden englischsprachige Lehrwerke analysiert, um die zugrunde liegende Lehr- und Lernkonzeption zu bestimmen. Dabei stellt die Autorin fest, dass das Buch durch Texte und Übungen „Positionen für die Lesenden [erstellt], Positionen, die die Lesenden einnehmen können oder nicht, abhängig von einem Komplex von sozialen Faktoren“²⁰ (ebd., 100). Diese Frage stellt sich im Zusammenhang mit den Übungsanleitungen, die nach Ansicht der Autorin das Handeln, die Kreativität und die Kritikfähigkeit des Lernenden scheinbar begrenzen, weil Aufgaben vorgeschlagen werden, die viel weniger erfordern (ebd., 100-1). Die kulturwissenschaftliche Forscherin Anja Ucharim (z. B. 2009) spricht auch über die Subjektpositionierung innerhalb des Lehrwerks, aber mit einer globaleren Perspektive, d. h. nicht nur in den Übungsanleitungen, sondern im Buch als Ganzes. In ihrer Untersuchung wird gezeigt, wie die Lernenden in Integrationskursen subtil dahin geführt werden, eine bestimmte Rolle zu übernehmen (UCHARIM 2009/2010/2011 und siehe dazu Kapitel 3).

Marisa Grigoletto (1999) analysiert auch englischsprachige Lehrbücher und sagt, dass die Leseverständnis-Sektionen von diesen Lehrbüchern eigentlich keine Interpretation erlauben. Beispielsweise gibt es Multiple-Choice-Aufgaben, bei denen es möglich ist, die Antwort zu finden, indem man die Wörter der Antwort mit denen des Textes vergleicht. Über diese Art von Aufgabe behauptet sie, dass „davon ausgegangen wird, dass die Fähigkeit zur Reflexion und zum Einsatz des logischen Denkvermögens abhängig von der Sprachkenntnis ist“²¹ (ebd., 82). Die Interpretation wird dabei als etwas Stabiles und Fertiges angesehen, was bereits im Buch steht und was der Lernende einfach wiederholen muss. Dieser Punkt wird auch von Coracini in ihren Artikeln kritisiert. Die Analyse der Leseverständnisaufgaben zeigt, dass „[d]er Lernende, vor allem der Anfänger in einer Fremdsprache, wird nicht als fähig betrachtet, ausgefeiltere Denkformen verwenden und entwickeln zu können als bloß das Erkennen und das Wiedergeben“ (ebd., 86)²².

Die zugrunde liegende Konzeption vom Lesen, Leser, Interpretieren und Text in den in dieser Publikation von Coracini analysierten Lehrwerken ist eine homogenisierende und

²⁰ „posições para que os leitores ocupem, posições que os leitores podem assumir ou não, dependendo de um complexo de fatores sociais“

²¹ „se pressupõe que a capacidade de reflexão e de utilização do raciocínio lógico é dependente do conhecimento da língua“

²² „[o] aluno, sobretudo o iniciante na língua estrangeira, não é concebido como tendo capacidade de utilizar e desenvolver formas de raciocínio mais elaboradas que aquelas de mero reconhecimento e reprodução“

limitierende. Das Lehrbuch schränkt die Möglichkeit der Lernenden ein, Bedeutungen selber zu schaffen und dem Text zuzuschreiben, weil davon ausgegangen wird, dass die Bedeutungen bereits im Text sind (ebd., 86f.): „[D]as, was in den auf der Seite gedruckten Wörtern nicht enthalten ist, ist kein Text, existiert nicht“²³ (ebd., 89). Das kann beispielsweise an den Aufgaben gesehen werden, die einfach das Wiederholen von Informationen und Fakten anfordern, keinen Raum für unterschiedliche Interpretationen und Antworten lassen und keine Infragestellung erlauben (ebd., 83-88). Alle Lernenden müssen das Gleiche machen und dieselbe Antwort erreichen, was die Unterschiede zwischen den Menschen zu mindern oder sogar zu löschen versucht (ebd., 88). Außerdem wird die Kapazität zur Interpretation der Lehrperson als unwichtig angesehen, da alle Antworten schon im Buch stehen und von ihr erwartet wird, dass sie lediglich den Anweisungen folgt, ohne zu hinterfragen (ebd., 87).

„Der Autor des Lehrwerkes hat die Macht über die Interpretation und was er macht, ist sie lahmzulegen. Er alleine führt die interpretativen Gesten durch. Der Lehrende ist verantwortlich für die Wiederholung und die Vermittlung dieser Geste an den Lernenden; der Lernende für das Befolgen dieser Geste“²⁴ (ebd., 88). Laut Grigoletto ist dieses „Interaktionsverbot“ Ausdruck einer historischen Suche nach Homogenisierung und Auslöschung von Widersprüchen, selbst innerhalb der Grammatik: Es wurde immer versucht, Mehrdeutigkeiten abzubauen, um das Verständnis sauber und klar, frei von Doppeldeutigkeit und Unordnung zu machen (HAROCHE, 1984 zitiert in GRIGOLETTO, 1999, 88).

Gemäß den Überlegungen und Analysen in Coracinis Werk (1999) ist klar, dass das Wissen in den Lehrwerken als „stabil, korrekt, einzigartig“²⁵ (ebd., 13) angesehen wird, ebenso wie die heterogene Konstitution des Klassenzimmers und der beteiligten Akteure selbst ignoriert werden. „[D]as Lehrbuch als Ort der Stabilisierung, von der Schule und der Gesellschaft legitimiert, bestimmt für Lehrende und Lernende [...], was und wie gelehrt und gelernt werden soll“²⁶ (ebd., 12). Die Existenz, beispielsweise einer korrekten und einzigartigen Antwort im Lehrbuch weist darauf hin, dass man von der Idee ausgeht, die Realität sei klar und objektiv und alle Menschen können jederzeit zu derselben Interpretation kommen. Diese Idee übersieht auch, dass jedes Thema historisch und sozial geprägt ist.

²³ „[A]quilo que não está nas palavras impressas na página não é texto, não existe“

²⁴ „O autor do LD detém o poder sobre a interpretação e o que faz é imobilizá-la. Somente ele realiza gestos interpretativos. Ao professor cabe repetir esses gestos e repassá-los ao aluno. Ao aluno, cabe segui-los“

²⁵ „estável, correta, única“

²⁶ „[O] livro didático como lugar de estabilização, legitimado pela escola e pela sociedade, define, para professores e alunos, [...] o que e como se deve ensinar/aprender“

Es ist wichtig, hervorzuheben, dass Coracini's Werk (1999) sowohl von Mutter- als auch von Fremdsprache spricht und manchmal auch undifferenziert. Anscheinend zielt die Kritik auf beide ab (auf die Unterscheidung wird nur in manchen Stellen des Buches hingewiesen). Das könnte zu einer Gleichsetzung der Mutter- und der Fremdsprachen führen, ebenso wie der muttersprachliche und der fremdsprachliche Unterricht und das Lehrwerk, als wären sie gleichwertig, und hätten keine sehr unterschiedlichen Anforderungen und Prozesse. Trotzdem wird die in diesem Werk ausgeübte Kritik an Lehrbüchern in neueren und auf internationale Lehrwerke ausgerichteten Arbeiten (wie z. B. in den Arbeiten von UPHOFF, 2009, ANDRADE E SILVA, 2016 und BOHUNOVSKY, 2011) bekräftigt, daher halte ich diese Kritik nicht für ungültig.

Anhand von Fragebögen, die von französischen Lehrenden und Lernenden in São Paulo beantwortet wurden, sowie von Unterrichtsbeobachtungen und Analysen von Lehrbüchern auf dieser Sprache, will sich Coracini in einer Publikation von 2003 mit der Frage nach der Identität im Lehr- und Lernprozess auseinandersetzen. Sie geht davon aus, dass „[...] Fremdsprachenlernende und -lehrende unwiderruflich von der Alterität beeinflusste Subjekte sind [...]“²⁷ (CORACINI, 2003, 198), d. h. sie identifizieren sich aus der Konfrontation und dem Vergleich mit den Anderen. So vergleichen die Befragten fast immer die eigene Sprache und das eigene Land mit den französischen. Z. B. auf die Frage, was die Lernenden von den Franzosen halten, wurde geantwortet: „Man hat den Eindruck, dass es sich um ein Volk handelt, das Feste und Partys mag, wie das brasilianische Volk“²⁸ (ebd., 205).

Die Kommentare und Interpretationen von Coracini, die von den Antworten der Fragebögen ausgehen, können interessante Aufschlüsse über die brasilianische Diskurse über die französische Sprache und über Frankreich geben. Sie weisen auf eine Prädominanz eines Diskurses bei den Lehrenden und Lernenden hin, welcher Frankreich und der französischen Sprache ein sehr positives Bild zuweist. Coracini schreibt dies dem Bild zu, „welches durch nicht nur in Lehrwerken, sondern auch in der brasilianischen Presse verbreitete Werbung über Frankreich produziert wird“²⁹ (ebd., 203). Es wird jedoch keine Quelle angegeben.

Um diese „Bewunderung“ (ebd.) gegenüber fremden Ländern, verbunden mit einer Ablehnung oder Verachtung des eigenen Landes, zu erklären, verweist die Autorin auf das

²⁷ „[...] os estudantes e professores de uma língua estrangeira constituem sujeitos irreversivelmente afetados pela alteridade [...]“

²⁸ „Passa a impressão de ser um povo ‘festeiro’, assim como o brasileiro“

²⁹ „imagem produzida pela publicidade sobre a França veiculada não apenas pelos livros didáticos, como também pela imprensa brasileira“

Buch des italienischen Psychoanalytikers Contardo Calligaris, „Hello, Brasil“ (1991). Darin versucht Calligaris, den Brasilianer aus psychoanalytischer Sicht zu erklären, und weist ihm zwei Diskurse zu, die seine Mentalität bilden: die des Kolonisators und die des Siedlers (mehr dazu Kapitel 1.1).

In der Analyse der Lehrwerke sowie in der Analyse der Fragebögen ist die Methodologie nicht klar. Sie werden einfach in einer Art und Weise kommentiert, dass man zwar verstehen kann, was die Position von Coracini ist (dass diese Lehrwerke nur eine einseitige Darstellung von Frankreich zeigen (CORACINI, 2003, 216)), aber man kann die Logik ihres Denkens nicht nachvollziehen. Wichtige Diskussionspunkte werden aber hervorgehoben. Die im Buch abgebildeten Figuren, Städte, Aktivitäten sind fast immer die gleichen und zeigen immer das Positive (ebd.). Die Texte und Dialoge stellen konfliktlose Situationen dar, in denen eine eindeutige Lösung zur Verfügung steht. Sie sind als neutral anzunehmen, als ob keine Ideologie dahinter stecken würde: „[...] es ist nichts Anderes als positive Aspekte zu sehen: alles ist schön, perfekt, aseptisch [...]“³⁰ (ebd., 217).

Es ist anzumerken, dass die Datensammlung und -analyse etwas undurchsichtig erfolgt und zudem das Verfahren nicht klar definiert ist. Die Antworten auf die Fragen des Fragebogens werden scheinbar willkürlich kommentiert und interpretiert, sodass die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretation und der Schlussfolgerungen, zu denen die Autorin gelangt, nicht möglich ist. Betrachtet man z. B. den folgenden Auszug:

S3 – Ja ich liebe sie [die französische Sprache] weil ich mich sehr gut fühle.
S3 weist auf ein Verständnis von Sprache als Ort der Kultur hin [...], Ort, wo sich der (die) Lernende gut fühlt, vielleicht weil die Sprache seinem (ihrem) Sehnsucht und seinen (ihren) Erwartungen entspricht und sicherlich weil unbewusste Identifizierungen dabei berührt werden, die sich in der großen Liebe [...] zum Anderen, zur Sprache des Anderen manifestieren.³¹ (CORACINI, 2003, 201).

Hauptsächlich durch die Adverbien „vielleicht“ und „sicherlich“ kann man sagen, dass die Autorin auf Basis individueller Eindrücke Hypothesen aufstellt, welche in dieser Hinsicht etwas impressionistisch sind. Ein Verfahren zur Analyse dieser Art von Daten in einer qualitativen Forschung, die als geeigneter oder zumindest effektiver betrachtet werden

³⁰ „[...] não se percebem senão aspectos positivos: tudo é bonito, perfeito, asséptico [...]“

³¹ „S3 – Sim adoro [o francês] porque me sinto muito bem.

O S3 aponta para um sentido de língua como local da cultura [...], lugar em que o(a) aluno(a) se sente bem, talvez, porque corresponda a seus anseios, às suas expectativas, e certamente porque toca em identificações inconscientes que se manifestam no amor enorme [...] do outro, da língua do outro“

kann, ist die Methode der *Grounded Theory*³² (BALLWEG, 2010/2015). Außerdem scheinen Fragebögen, wie es im methodischen Kapitel 4 gezeigt wird, in einer Forschung, deren Gegenstand ein so komplexes, instabiles und subjektives Phänomen wie das Denken ist, nicht die geeignetste Datenerhebungsmethode zu sein (RIEMER; SETTINIERI, 2010 oder ALTMAYER, 2006). Der Diskurs kann mit qualitativen Methoden wie Interviews besser erforscht werden. Sie erlauben mehr Raum für Antworten, was zu umfangreicheren und komplexeren Daten führen kann (ALTMAYER, 2006, 190).

Lehrwerke sind mächtig im Klassenzimmer wegen ihrer sozial legitimierten Position und manchmal werden als unhinterfragbar angesehen (CORACINI, 1999). Sie erlauben den Lernenden oft nicht, kreativ mit der Sprache zu sein, und nehmen das Lernen als etwas an, was komplett kontrollierbar und stabil ist. Dies lässt keinen Raum für Hinterfragung und eine autonomere Haltung seitens der Lernenden (ebd.). Manchmal werden Lernende betrachtet, als seien sie unfähig zu reflektieren und interpretieren, weil Aufgaben und Übungen nichts Anderes als das Wiedergeben erfordern (GRIGOLETTO, 1999). Außerdem - und dies ist

³² Die *Grounded Theory Method* wird als die Ausarbeitung von Kategorien für die Interpretation von Daten betrachtet. Es gibt folgende Phasen in dieser Ausarbeitung: erstens macht man eine offene, dann eine axiale und schließlich eine selektive Kodierung, die unterschiedliche Grade der Vertiefung in die Interpretation darstellen. Durch die praktischen Beispiele der betreffenden Untersuchung ist klar geworden, dass es sich um die Systematisierung, Organisation und Speicherung der Interpretation von den erhobenen Daten durch Codes handelt. Diese Kodierung führt zu Kategorien, indem man Beziehungen zwischen Codes herstellen kann. Diese Codes sollen bei der Interpretation der Daten helfen und sie vereinfachen.

Ich möchte jede Kodierungsphase etwas ausführlicher erklären und dann ein Beispiel aus der Arbeit von Sandra Ballweg (2015) zitieren. Es ist zu erwähnen, dass sich die folgende Kodierung auf die Forschungsfrage "Wie nehmen Lehrende und Lernende das Instrument [Schreibportfolio] wahr?" bezieht und aus den Daten der Interviews mit der Lehrperson entnommen wurden.

In der offenen Kodierung werden "bedeutsame Textstellen" (ebd., 188) zusammen mit den Eindrücken des/der Forschers/in markiert. Zum Beispiel kommt folgende Aussage in den Daten vor: "dass mir vielleicht auch so ein bisschen klarer wird, wenn ich so einen Kurs nochmal gebe, wie ich das von Anfang an vielleicht anders angehen kann mit dem Portfolio" (ebd., 218), die so wie viele andere ähnliche als "Unsicherheit bei didaktischen Entscheidungen" (ebd., 242) markiert wurden. Andere Passagen der durch Interviews erhobenen Daten wurden andererseits als "Instruktionsdilemma" gekennzeichnet. Folgendermaßen wurde versucht, Beziehungen zwischen den Codes herzustellen und sie in Kategorien einzuteilen; somit wurden die beiden oben genannten Codes unter die Kategorie "Unsicherheit & In-Frage-Stellen der eigenen Vorgehensweise" eingeordnet.

In der nachfolgenden axialen Kodierung werden Beziehungen von Ursache und Folge zwischen den Kategorien erstellt. Die Ursache und Einflüsse des gefundenen Phänomens ist in diesem Fall die mangelnde Erfahrung der Lehrperson mit der Portfolioarbeit. Die Konsequenz daraus ist die Unsicherheit der Lernenden beim Umgang mit diesem Instrument.

Anschließend sucht man ausgehend von dieser in der vorherigen Phase bearbeiteten Verbindung in der selektiven Kodierung nach abstrakten Kategorien, die mehrere vorhandenen Kategorien einschließen. Diese abstrakten Kategorien sind die "Kernkategorien". Die Kernkategorie, welche die genannten Kategorien mit zwei weiteren Kategorien ("Offenheit & Übergabe der Verantwortung" und "Widersprüchlichkeiten") verknüpft, ist folgende: "Suche nach einer geeigneten Vorgehensweise" (ebd., 242).

Durch die Kodierung und Erstellung von Kategorien kann man nachvollziehen, warum und wie die Autorin der Arbeit zu der Behauptung gekommen ist, dass die Lehrperson "nach einer geeigneten Vorgehensweise" gesucht hat. Man kann ihre Interpretation intersubjektiv verstehen, weil sie bei der Beschreibung der Kodierung genau erläutert, wie sie logisch zu dieser Schlussfolgerung gekommen ist, was in der Arbeit von Coracini (2003) nicht zu sehen ist.

wichtig für diese Arbeit - vermitteln manche Lehrwerke ein sehr positives Bild von den zielsprachigen Ländern, indem sie z. B. ständig ein einziger Diskurs über sie vermitteln und dieser als die Realität präsentieren.

Solche Diskussionen machen eine Sache deutlich: während Lehrwerke in ihren Sektionen für Landeskunde vermeintlich lediglich schöne und bekannte Gegenstände, Fakten und Persönlichkeiten der zielsprachigen Länder zeigen und dies ohne die angemessene Reflexion zu einer einfacheren Vorstellung dieser Länder führen kann, versteckt sich manchmal hinter den Aufgaben und Übungen auch eine Ideologie, nach welcher Lernende nicht kritisch oder überhaupt nicht zu denken brauchen.

Kritisch unterrichten und kritisch mit dem Lehrwerk umgehen: Das ist wichtig, wenn angenommen bzw. befürchtet wird, dass eine perfekte Realität der zielsprachigen Länder in diesen Lehrwerken angezeigt wird. Vor dem Hintergrund der in Brasilien präsenten Diskurse über das Fremde und das Brasilianische, wie es im vorherigen Unterkapitel gezeigt wurde, ist der kritische Umgang mit den Inhalten dieser internationalen Materialien relevant. In dieser Hinsicht plädieren nicht nur Coracini, sondern auch andere brasilianische Wissenschaftler in der Fremdsprachenforschung (z. B. im Fach DaF UPHOFF, 2009 und BOHUNOVSKY, 2005), für die Entwicklung einer kritischen Sicht über die soziokulturellen, historischen und auch ideologischen im Unterricht einbezogenen Umstände (BOHUNOVSKY, 2005, 331). Dies könnte dazu beitragen, dass Lernende sich und das Fremde anders sehen. Das nächste Unterkapitel präsentiert diese Kritik aus der Sicht des Faches DaF in Brasilien.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Diskussionen sind schon alt. Daher trägt die vorliegende Masterarbeit auch dazu bei, anhand von Analysen aktueller Lehrwerke, zu überprüfen, ob sich in dieser Hinsicht etwas verändert hat oder ob es heute kritischere Darstellungen gibt.

1.3 DIE INTERNATIONALEN LEHRWERKE IM BRASILIANISCHEN DAF-BEREICH

Trotz der relativ langen Tradition des Deutschlernens und -lehrens in Brasilien, wie Uphoff (2011) herausstreicht, gibt es kaum Lehrwerke, das die Notwendigkeiten und Besonderheiten der brasilianischen Deutschlernenden berücksichtigt. In diesem Unterkapitel werden die Konsequenzen, die sich daraus ergeben, für das Lernen der deutschen Sprache sowie für die Rolle der Lehrperson im brasilianischen Kontext diskutiert. Dies wird von verschiedenen Wissenschaftlern aus unterschiedlichen Perspektiven angesprochen, wie die Perspektive der Machtverhältnisse bei der Auswahl des Lehrwerkes von brasilianischen

Institutionen (UPHOFF, 2009) oder die Perspektive der Post-Methodologie, in der das Konzept der universellen Methoden hinterfragt wird (ANDRADE E SILVA, 2016).

Eine sehr wichtige Kritikerin der internationalen DaF-Lehrwerke in Brasilien ist die Sprachwissenschaftlerin und Professorin an der Universität von Campinas Carmen Zink Bolognini (1991). Sie rezensiert das auf den Prinzipien des kommunikativen Ansatzes (zu den Methoden des Deutschen als Fremdsprache siehe z. B. Neuner/Hunfeld 1993) basierte Lehrwerk *Themen 1* (AUFDERSTRASSE, 1983 zitiert in BOLOGNINI, 1991) und kritisiert vor allem, wie an die kulturellen Aspekte im Buch herangegangen wird. Laut Bolognini (1991) sollte der brasilianische Umgang mit diesem Lehrwerk vorsichtiger und kritischer geschehen, da es keinen Raum für Reflexion und für die eigene Interpretation seitens der Lernenden lässt (BOLOGNINI, 1991, 54).

Unter Berücksichtigung des kommunikativen Ansatzes versucht *Themen 1*, die sprachlichen Inhalte in einen angeblich originalen kommunikativen, soziokulturellen Kontext einzubetten. Durch thematische Lektionen und Texte, die originale, thematisch ähnliche Texte (wie z. B. Postkarte und Wohnungsanzeige) simulieren, transportiert das Buch, so Bolognini (ebd., 48), die Lernenden nach Deutschland, und versorgt sie sowohl mit sprachlichen als auch mit pragmatischen Instrumenten für einen „gelungenen“ Kontakt mit der fremden Kultur (ebd., 49).

Bolognini kritisiert den Mangel an vielfältigen Perspektiven über die sogenannte deutsche Kultur und das deutsche Volk: Nur wenige Figuren im Buch sind Ausländer, und Konflikt mit der deutschen Kultur bzw. mit Deutschen ist nur bei einer ausländischen Figur zu finden. Konflikte sind in diesem fremdsprachlichen Lernkontext wichtig, weil sie Unvollkommenheiten in der Gesellschaft der Zielsprache sowie auch potenzielle Probleme aufdecken, welche potenziellen Touristen oder (in dem Fall des Lehrwerkes *Themen 1*) MigrantInnen entgegentreten könnten (ebd., 51-2). Dies könnte zur Ausbreitung der Vielfalt laut der Autorin beitragen (ebd., 50).

Der kommunikative Ansatz geht davon aus, dass es notwendig ist, die Lernenden in einen soziokulturellen Kontext einzubeziehen. Denn das zugrunde liegende Sprachkonzept dieses Ansatzes besteht darin, dass Sprache nicht allein geschieht, sondern in einen Kontext eingebunden ist (ebd., 47). Das Problem dabei ist, dass scheinbar angenommen wird, dass Sprache, Gesellschaft und Kultur drei verschiedene Gegenstände sind, und dass sie unabhängig voneinander entstehen, sich zu einem bestimmten Zeitpunkt verflechten und zusammenbleiben. Post-strukturalistische Theorien, die aktuelleren Diskussionen über Kultur im Fach Deutsch als Fremdsprache (z. B. ALTMAYER, 2008) zugrunde liegen, sehen

Sprache, Kultur und Gesellschaft als untrennbar von Anfang bis Ende. Sie können nicht getrennt betrachtet werden (siehe dazu Kapitel 2). Bolognini stellt fest, dass *Themen 1* Kultur und Sprache nicht trennt. Aber Kultur scheint in diesem Lehrwerk, nur ein einfaches Hintergrundbild für die kommunikativen sprachlichen Akte zu sein, welches nicht unbedingt mit der Sprache assoziiert ist.

Indem *Themen 1* berühmte schöne Plätze, Denkmäler und Persönlichkeiten abbildet, versucht es, dieses Hintergrundbild zu malen, sodass das Lehrwerk wie eine Postkarte der zielsprachigen Länder wirkt. Bolognini bekräftigt dies, indem sie sagt, dass bei *Themen 1* tatsächlich Postkarten-Motive vorkommen (ebd., 46).

Die von Bolognini präsentierte Kritik bezieht sich auf ein altes Lehrwerk. Wie schon im vorherigen Kapitel darauf hingewiesen wurde, erzielt die vorliegende Arbeit jedoch auf die Aktualisierung dieser Kritik.

Die Kultur wird sehr oft in diesem Artikel erwähnt, wird aber weder diskutiert noch problematisiert. Kritisiert wird diese Tendenz der Lehrwerke, ein homogenisiertes Bild der zielsprachigen Länder und selbst der Welt, indem sie z. B. Wörter und Texte als eindeutig und stabil vorstellen (ebd., 198). Der zugrunde liegende Kulturbegriff in den Artikeln ist anscheinend der aus dem interkulturellen Ansatz – Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes (NEUNER; HUNFELD, 1993) –, nach welchem der Lernende, der Lehrende und die Mitglieder der zielsprachigen Gemeinschaft Vertreter ihrer sogenannten „Kulturen“ sind, wie es z. B. im Artikel von Bolognini (1991, 52) offensichtlich angesprochen wird. Der Ausgangspunkt ist, dass die muttersprachliche „Kultur“ anders als die zielsprachige angesehen wird und dass beide von den Lernenden im Unterricht verglichen werden müssen.

Das der interkulturellen Landeskunde zugrunde liegende, homogenisierende Konzept von Kultur wurde in den kulturwissenschaftlichen Ansätzen im Fach DaF intensiv problematisiert und neue Wege wurden vorgeschlagen (siehe dazu Kapitel 2). Es wird auch in der brasilianischen Forschung des DaF-Bereichs diskutiert. So wie Vertreter der kulturwissenschaftlichen Landeskunde behauptet Georg Wink (2011) in einem Artikel zum Thema Stereotypen im DaF-Unterricht, dass die Sorge um Kultur und die Entwicklung einer kulturellen Fähigkeit, wegen der Annäherung von Menschen aus verschiedenen Ländern, sei es geschäftlich oder durch sprachliches Lernen, seit den „*cultural turns*“ (siehe dazu Kapitel 2) der späten 1980er Jahren, stark gestiegen ist. Der Umgang mit diesem komplexen Begriff der Kultur ist jedoch „in vereinfachender Weise“³³ (sogar im Klassenzimmer) geschehen, was

³³ „de forma simplista“

im Sprachunterricht zur Bestätigung von Stereotypen gegenüber den zielsprachigen Ländern geführt hat (ebd., 190). Also sind die fremdsprachlichen Lehrwerke gemäss Wink voller Stereotypen. Es ist notwendig, sich mit Stereotypen richtig zu befassen, da sie die Quelle unseres Verständnisses über die Welt sind, dieses aber nicht einschränken sollten.

Solche Diskussionen über Kultur plädieren für einen bewussteren Umgang mit der Heterogenität heutiger Gesellschaften. Nach Ruth Bohunovsky (2005), aus Homogenisierungen über Kulturen, in denen eine einzige Sichtweise oder ein einzelner Vertreter einer bestimmten Kultur privilegiert und als absolut betrachtet wird, ohne die angemessene Reflexion, produzieren einige didaktische Materialien eine Hierarchie zwischen den ziel- und muttersprachlichen Kulturen und Völkern durch die Reproduktion eines „kolonialen Diskurses“ (ebd., 332-3) in ihren Figuren und Texten (ebd., 337-8). In diesem Artikel, der in einer Zeitschrift des brasilianischen DaF-Bereichs veröffentlicht wurde, wird ein kritischerer Fremdsprachenunterricht verteidigt, in dem Fragen von im Lehrbuch enthaltenen Ideologien und Diskurs auch zum Lern- und Lehrprozess gehören.

In einer anderen Arbeit von Bohunovsky (2011) wird die Notwendigkeit hervorgehoben, Lernende im Fremdsprachenunterricht auf die beim Kontakt mit der fremden Sprache vorkommenden heterogenen Diskurse vorzubereiten (ebd., 90). Die Autorin kritisiert den verbreiteten Gebrauch internationaler Lehrbücher von brasilianischen Deutschlehrenden und -kursen und betont, dass solche Materialien von den Themen bis zu den didaktischen Verfahren die brasilianische Perspektive nicht berücksichtigen. Ihrer Meinung nach gibt es in manchen Ländern, in denen Deutsch in den Schulen gelernt wird, eine umfangreiche Tradition der Forschung und Produktion von Lehrwerken, die auf die Bedürfnisse ihrer Lernenden zugeschnitten sind, während „[e]s in Brasilien kein nationales Lehrwerk gibt, was sich auf dem nationalen Markt durchsetzen konnte“³⁴ (ebd., 86).

Vor diesem Hintergrund hat Bohunovsky ein Lehrwerk³⁵ entwickelt, das ganz auf das brasilianische Universitätspublikum abzielt, unterschiedliche Meinungen und Vorstellungen zu verschiedenen Themen präsentiert und die Diskussion im Klassenzimmer über diese Themen anregen soll. Das Lehrwerk „Deutsch für Brasilianer“ von Bohunovsky (nicht veröffentlicht, zitiert in BOHUNOVSKY, 2011, 83) schlägt Themen wie beispielsweise den

³⁴ „[n]o Brasil, não há nenhum livro didático que tenha conseguido se impor no mercado nacional“

³⁵ In einem Artikel in ihrem Buch *Ensinar alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos* (2011) beschreibt Bohunovsky den Kontext, in dem das Projekt entstand, den theoretischen und didaktischen Hintergrund, seine Ausarbeitung und Erfahrungen in der Evaluationsphase des Projektes (ebd., 83). Als positives Ergebnis der ersten Phase des Materialtests produzierten die Studenten komplexere Texte und es gab mehr Diskussionen im Klassenzimmer. Als ein offener Punkt weist die Autorin auf die Ausarbeitung von weiteren brasilianischen Materialien hin, die andere Profile von Deutschlernenden in Brasilien berücksichtigen.

Regenwald vor, stellt unterschiedliche brasilianische Diskurse zu den diskutierten Themen – die auch in den deutschsprachigen Ländern existieren und mit denen brasilianische Deutschlernende konfrontiert werden könnten – brasilianischen Figuren und Texten, auch auf Portugiesisch, dar. Obwohl nicht offen auf kulturwissenschaftliche (ALTMAYER, z. B. 2008) Prinzipien basiert, weist das Lehrwerk Lernziele wie die der kulturwissenschaftlichen Landeskunde auf, z. B. die Reflexion über die eigene Erfahrungswelt und die Auseinandersetzung mit den eigenen und anderen Deutungsmustern. Daher dient es als Beispiel für die Berücksichtigung der Besonderheiten eines brasilianischen Publikums.

In der Literatur zum Fachgebiet DaF in Brasilien lässt sich darüber hinaus feststellen, dass eine Tendenz zur Aufwertung der Produzenten von Lehrwerken im Vergleich zu den Lehrenden, die sie konsumieren, entsteht. Die Wissenschaftler, die das Lehrwerk produzieren, gelten als die Träger des Wissens, während die Lehrenden es nur anwenden. Was außer Acht gelassen wird, ist die Tatsache, dass Lehrende die Realität und Besonderheiten ihrer Gruppen wie niemand sonst kennen und mehr Freiheit haben sollten, ihr eigenes Wissen und ihre eigene Erfahrung anzuwenden (z. B. ANDRADE E SILVA, 2016 und UPHOFF, 2009).

Es gibt auch eine starke Kritik an der Verwendung von Lehrwerken ohne Einschränkung und Reflexion. Uphoff (2009, 3) behauptet, dass es ein Instrument der Kontrolle des pädagogischen Tuns sein könne. Es diktiert bestimmte Themen, Sequenzen und Prozesse zu Lasten anderer. „[D]iese Bücher tragen die Idee, dass es möglich ist, ein Material herzustellen, welches das Wissen über das Zielpublikum nicht berücksichtigt, sodass kulturelle, soziale und individuelle Besonderheiten der Lernenden und Lehrenden nicht angemessen geschätzt werden“³⁶ (ANDRADE E SILVA, 2016, 52). Darüber hinaus schweigen sie über nachteilige Aspekte gegenüber den zielsprachigen Ländern, was bei Lernenden und Lehrenden zu einem Gefühl der Minderwertigkeit führen kann, also zu der Idee, dass das Leben im zielsprachigen Land besser sei.

Mariana Kuntz de Andrade e Silva geht in ihrer Arbeit der Frage nach, inwieweit authentische Texte in deutschsprachigen Lehrwerken das Lernen als Partizipation an Diskursen (siehe dazu SFARD, 1998) der zielsprachigen Länder beitragen. Aus der Perspektive der brasilianischen Deutschlehrenden möchte sie wissen, ob solche Texte das Unterrichten näher an die Prinzipien der Post-Methodologie (siehe dazu FUNK, 2010 oder KUMARAVADIVELU, 2003/2006) bringen können. Dafür führt sie eine vergleichende

³⁶ „[E]sse livros transportam a ideia de que é possível criar um material dissociado do conhecimento sobre quem o utilizará, desmerecendo diferenças culturais, sociais e individuais dos professores e alunos“

Analyse zwischen den in drei internationalen Lehrwerken (*Studio d*, *Schritte International* und *Menschen*) enthaltenden authentischen, adaptierten und semiauthentischen Texten durch (ANDRADE E SILVA, 2016, 96). Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Konzepten von Authentizität sowohl im brasilianischen als auch im deutsch- und englischsprachigen Kontext führt ins Thema ein. Die Autorin diskutiert auch die Entwicklung des Einsatzes von und des Umgangs mit authentischen Texten in der methodischen Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache (ebd., 22-46).

Andrade e Silva vertritt die Position einer starken Erweiterung der traditionellen Kritik an der Verwendung von internationalen Lehrwerken in Brasilien. Diese Erweiterung kommt aus der Post-Methodologie und ist mit einer Kritik an der ganzen Idee von Unterrichtsmethoden verbunden. B. Kumaravadivelu (z. B. 2003), ihr wichtigster Vertreter, konstatiert, dass allein die Definitionen von Methode davon ausgehen, dass die Prinzipien und Prozesse einer Methode, wenn richtig eingesetzt, ohne Frage Erfolg haben würden (KUMARAVADIVELU, 2006, 163-4). Was dabei jedoch laut dem Autor außer Acht gelassen wird, ist, dass keine Methode die riesige Anzahl an vielfältigen Elementen, die den Unterricht ausmachen und beeinflussen, berücksichtigen kann. Über die sogenannte „*postmethod condition*“ (ebd., 171) sagt Andrade e Silva, werde versucht, „die Logik des Methodenkonzepts durch eine Pädagogik umzukehren, die den Lehrenden zu mehr Selbstbestimmung verhilft und sich auf die Besonderheiten jedes Lernkontextes konzentriert“³⁷ (ANDRADE E SILVA, 2016, 54).

Obwohl Kumaravadivelus Kritik sich nicht direkt auf didaktische Materialien, sondern auf das allgemeine Konzept von Methode, richtet, bedient sich Andrade e Silva dieser Kritik, internationale Lehrwerke zu kritisieren. Methoden, die sich beispielsweise mittels internationaler Lehrwerke in der Welt durchgesetzt haben, tragen die Vorstellung, dass es möglich ist, ein überall gültiges Material herzustellen, ohne die lokalen kontext-spezifischen Variablen zu berücksichtigen (ebd., 165). Dieser Anspruch auf universelle Gültigkeit bewirkt, dass die kulturelle Perspektive seitens der Lernenden außerhalb des Lernprozesses bleibt. Dies, gepaart mit der Tatsache, dass das internationale Lehrbuch die Zielsprachenländer oft zu positiv abbildet, kann die Kritikfähigkeit an Lernenden hemmen und sie dazu bringen, ihre eigene Identität zu verachten (ANDRADE E SILVA, 2016, 56).

Andrade e Silva kommt zu dem Schluss, dass authentische Texte mindestens eine breitere und reichere Atmosphäre anbieten können, wenn das Ziel des

³⁷ „inverter a lógica do conceito de método por meio de uma pedagogia que empodera o professor e foca nas especificidades de cada contexto de aprendizagem“

Fremdsprachenunterrichts das „Lernen als Partizipation“ (ebd., 60) ist. Da sie nicht lediglich für das Sprachenlernen erzeugt wurden, haben diese Texte mehrere Elemente der „diskursiven Gemeinschaften der Zielsprache“³⁸ (ebd., 137). In den Lehrwerken erscheinen die Texte viel mehr als „Mittel zum Grammatik- und Wortschatzlernen, und weniger als Quelle des Zugangs zur Kultur und zur Reflexion“³⁹ (ebd., 138).

Basierend auf der Diskussion von Kumaravadivelu über den Mythos, dass Theoretiker Wissen produzieren und Lehrende es nur konsumieren (KUMARAVADIVELU, 2006, 166), stellt Andrade e Silva fest, dass die Lehrenden gegenüber dem Lehrbuch eine unabhängigere Haltung einnehmen, in Frage stellen sollten, was in den Büchern enthalten ist (die semiauthentischen Texte ohne historische und soziale Verankerung zum Beispiel), komplementäre Materialien mitbringen und Diskussion im Unterricht fördern. Die Rolle der Bildungsinstitutionen bei diesen Machtverhältnissen zwischen Lehrenden und Lehrwerken in Brasilien wird hier auch erwähnt (ANDRADE E SILVA, 2016, 93). Die Arbeit von Dörthe Uphoff (2009) widmet diesem Thema noch Aufmerksamkeit.

Basierend auf Foucaults Diskussionen zur Macht wendet sich Uphoff (ebd.) dem Thema der Hegemonie der internationalen Lehrwerke im brasilianischen DaF-Bereich zu. Mithilfe der Konzepte von Macht, Widerstand, Kontrolle und Autonomie versucht sie, die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse zu erklären, die den institutionellen Gebrauch von Lehrwerken im Lande umfassen. Laut der Autorin haben fremde Institutionen, wie das Goethe-Institut und die Zentralstelle für Auslandsschulwesen, wegen ihres Prestiges und ihrer internationalen Relevanz, einen starken Einfluss auf die Wahl internationaler Lehrwerke in Brasilien (ebd., 42). In dieser Arbeit wird für die Autonomie der Lehrenden im Klassenzimmer und Unabhängigkeit vom Lehrbuch plädiert, wobei aber auch postuliert wird, dass sie dafür „institutionelle Unterstützung“ und „Fortbildung“ brauchen (ebd., 3).

Weiterhin gibt Uphoff einen sehr ausführlichen Überblick über den brasilianischen DaF-Bereich, sowohl aus einer historischen und geographischen Perspektive als auch aus der Perspektive der Institutionen, wo Deutsch gelernt, gelehrt, studiert und geforscht wird⁴⁰.

³⁸ „comunidades discursivas da língua-alvo“

³⁹ „meio de treinar gramática e vocabulário do que como fonte de acesso à cultura e possibilidade de reflexão“

⁴⁰ Die deutsche Sprache hat ein relativ großes Ansehen in Brasilien. Insgesamt sind es „über 80.000 Lerner und Studenten des Deutschen im Land“ (CHAPIEWSKY, 2013, 72). Brasilianische WissenschaftlerInnen des DaF-Bereichs nennen üblicherweise drei Gruppen von Lernern, die Interesse an der deutschen Sprache haben: die Gruppe mit deutscher, österreichischer oder schweizerischer Abstammung, die Gruppe, die bei einer deutschen, österreichischen oder schweizerischen Firma arbeiten bzw. arbeiten möchten und schließlich die Gruppe, die einfach Interesse haben an deutscher, österreichischer oder schweizerischer Literatur, Philosophie, Kino und anderen kulturellen Gütern (BOHUNOVSKY, 2011, 84).

Dabei konstatiert Uphoff (2009), dass die nationale Produktion von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache für das brasilianische Publikum trotz dieser relativ großen Tradition des Lehrens und Lernens dieser Sprache seit der deutschen Migration in Brasilien im 19. Jahrhundert sehr gering ist (ebd., 85). Eine weitere Kritik ist, dass sich nur sehr wenige brasilianische Wissenschaftler mit der Frage beschäftigt haben, was die Interessen und Besonderheiten der Deutschlernenden in Brasilien sind (ebd., 80-86).

1.4 AUSBLICK

Die brasilianische Kritik an internationalen Lehrwerken, mindestens die aus dem DaF-Bereich, plädiert für eine nationale Produktion von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien des Deutschen als Fremdsprache, die die Notwendigkeiten der brasilianischen Lernenden berücksichtigen. Trotzdem sind nach wie vor nur wenige Arbeiten brasilianischer DaF-Wissenschaftler zu sehen, die sich mit dieser Lücke beschäftigt haben. Unter diesen Arbeiten ist das schon erwähnte Buch von Bohunovsky (2011), welches, wie Uphoff betont (2009, 85), einer der zwei Versuche ausmacht, ein nationales Lehrbuch zu produzieren.

Der Kulturbegriff im brasilianischen DaF-Bereich könnte, wie manche Autoren dafür plädieren (WINK, 2011 oder BOHUNOVSKY, 2011), noch weiter problematisiert und hinterfragt werden. Die meisten Arbeiten in der Fremdsprachenforschung in Brasilien definieren Kultur nicht und betrachten Lernende und Lehrende als Repräsentanten ihrer Nationalkulturen. Diese Aussicht missachtet die riesige historische, soziale, individuelle Vielfalt innerhalb eines Landes sowie andere Faktoren, die in der Konstitution des Individuums mitwirken: Es kann sein, wie es im nächsten Kapitel gezeigt werden soll, dass mehr als nur die Staatsangehörigkeit einer Person ihre Kultur definiert.

Der Begriff der Perfektion bzw. der übertrieben positiven Darstellungen in den internationalen Lehrwerken wird indirekt und mindestens von drei relevanten brasilianischen DaF-Wissenschaftlern direkt angesprochen (BOHUNOVSKY, 2005 / UPHOFF, 2009 / CORACINI, z. B. 2003). Durch die Auseinandersetzung mit diesen Autoren und den kurzen Bezug auf anthropologische und psychoanalytische Diskurse über das brasilianische Volk und seine soziohistorische Formation hat dieses Kapitel das Ziel verfolgt, die Relevanz einer

Angesichts dieses vielfältigen Panoramas ist die Größe und Vielfalt der Gruppe von Personen, die sich für das Fach Germanistik im Studium interessieren und die Deutschlehrende werden möchten, natürlich auch nicht zu unterschätzen. Es sind ungefähr 15 brasilianische Universitäten, die diesen Studiengang bieten (UPHOFF, 2009, 47).

vielfältigeren Darstellung bzw. eines kritischeren Umgangs mit der aktuellen Darstellung deutschsprachiger Länder in internationalen Lehrwerken spezifisch im brasilianischen Kontext hervorzuheben.

Wie das Kapitel deutlich gemacht hat, basiert die Kritik mancher Autoren (z. B. ANDRADE E SILVA, 2016 / BOHUNOVSKY, 2005) auf der Annahme, dass die Homogenisierung und Vereinfachung der Darstellung deutschsprachiger Länder in Lehrwerken Stereotypen im brasilianischen Kontext verstärken können. Es ergibt sich daraus die Notwendigkeit, dies empirisch wissenschaftlich zu untersuchen, um das Interesse an diesem Thema zu erhöhen und mögliche praxisbezogene Lösungen zu finden. Weiter zeigt das Kapitel, dass diese vermeintlich „perfekte“ Darstellung noch nicht wissenschaftlich überprüft wurde und vor allem nicht anhand aktueller Lehrwerke.

Die kulturwissenschaftliche Landeskunde hat ähnliche Interessen und bietet einen theoretischen Hintergrund sowie ein methodisches Instrumentarium, welche sich für die zu untersuchende Fragestellung dieser Arbeit gut eignen. Im nächsten Kapitel soll dies genauer erläutert werden.

2 DIE KULTURWISSENSCHAFTLICHE LANDESKUNDE

In der vorliegenden Arbeit wird angenommen, dass die Realität deutschsprachiger Städte in den deutschsprachigen Lehrwerken diskursiv konstruiert wird. Die Position, dass die Wirklichkeit nicht einfach objektiv, homogen und vorgegeben ist, sondern in Diskursen hergestellt wird, wird von konstruktivistischen sozialwissenschaftlichen Ansätzen vertreten. Im Fach Deutsch als Fremdsprache basiert die Kulturwissenschaft (ALTMAYER, 2004) auf diese Ansätze. Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Konzepte von Wirklichkeit und Diskurs haben eine kulturwissenschaftliche Basis und werden im vorliegenden Kapitel genauer erklärt.

Dabei soll auch verdeutlicht werden, wie sich diese Disziplin historisch entwickelt hat und was ihre zentralen Eigenschaften sind. Es soll außerdem darauf hingewiesen werden, dass Kultur einen besonderen Platz im Fremdsprachenunterricht einnimmt und dass die Forschung in diesem Bereich die eigenen Wege umreißt.

2.1 KURZER HISTORISCHER ÜBERBLICK

In den 70er Jahren gab es in den Geisteswissenschaften mehrere *turns*, die die theoretischen und methodologischen Paradigmen der Forschung im sozialwissenschaftlichen Bereich stark verändert haben. Die *cultural turns* (*digital*, *interpretative*, *spatial turns*) haben neue Perspektiven für die sozialwissenschaftliche Analyse hervorgebracht. Der Fokus liegt nun nicht mehr ausschließlich auf Sprache oder Text, sondern auf Selbstinterpretation, sozialem Handeln und politischen Aspekten der sozialen und interkulturellen Differenzen (BACHMANN-MEDICK, 2009a).

Es hat mit den *linguistic turns* angefangen. Dem *linguistic turn* liegt die Idee zugrunde, dass die Grenzen der Sprache die Grenzen des Denkens sind. Diese Idee ist auf das strukturalistische Sprachkonzept von Saussure zurückzuführen, welches davon ausgeht, dass es keine von Sprache unabhängige Wirklichkeit gibt (BACHMANN-MEDICK, 2009b, 34). Die Sprache schafft die Realität und es gibt keinen anderen Zugang zur Realität. Diese Idee hat auch in der Geschichtswissenschaft großen Einfluss gehabt, wobei sie zu einem narrativen Wandel geführt hat. Das heißt, dass die historische Beschreibung nicht mehr als authentisch und neutral angenommen werden soll, sondern als konstruiert, wie sie von einem bestimmten Individuum verstanden worden ist. Die Wirklichkeit wird durch Symbole, also durch Repräsentationen hergestellt (BACHMANN-MEDICK, 2009b).

Aus diesen „*cultural turns*“ (BACHMANN-MEDICK, 2009a) haben sich kulturwissenschaftliche Ansätze in fremdsprachlichen Bereichen in Ländern wie Deutschland und den USA entwickelt, die sich als Ziel gesetzt haben, den Kulturbegriff näher und tiefer zu betrachten und Landeskunde in eine Teildisziplin des Fremdsprachenunterrichts zu verwandeln. Claus Altmayer (2006), ein wichtiger Name der Kulturwissenschaft des DaF-Bereiches in Deutschland, plädiert für die Etablierung der Landeskunde als eigenständiger Forschungsbereich, dessen Ergebnisse das Erlernen von Kultur beeinflussen bzw. bestimmen (ebd., 183). Somit wird ihr ein wissenschaftlicher Stellenwert verliehen. Während sich die traditionelle Landeskunde auf die deutschsprachige Kultur konzentrierte, versucht die kulturwissenschaftliche Landeskunde nun, die Prozesse zu untersuchen, durch welche die deutschsprachige Kultur gelernt und gelehrt wird und wie Lernende an ihr teilnehmen.

2.2 KULTURWISSENSCHAFTLICHE LANDESKUNDE

Wichtige Vertreter dieser kulturwissenschaftlichen Ansätze plädieren dafür, dass den vorherigen fremdsprachenwissenschaftlichen Ansätzen, vor allem dem interkulturellen Ansatz, eine problematische Auffassung von Kultur zugrunde liege. Nach dieser Auffassung sind Kulturen „nach innen relativ homogene und nach außen abgeschlossene ‚Behälter‘“ (ebd., 28), die sich nicht mit den Individuen und Zusammenhängen verbinden. Dieses Verständnis über die Welt kann zu einer Haltung voller Vorurteile gegenüber Lernenden und Lehrern im Fremdsprachenunterricht führen, die sie im Vorhinein als Repräsentanten ihrer Kultur ohne Reflexion über ihre Individualität etikettiert. Tatsächlich ist jedes Individuum ein diverses Universum und variiert individuell und situationsabhängig. Lernende handeln und denken nicht unbedingt gleich, auch dann nicht, wenn sie aus demselben Land kommen (ALTMAYER, 2010, 1407).

Diese Vorstellung geht von der problematischen Dichotomie von „eigen-fremd“ (ALTMAYER, 2006, 181) aus, die voraussetzt, dass eine eigene kulturelle Realität unabhängig und getrennt von einer fremden kulturellen Realität existiert. Unter Berücksichtigung einer globalisierten Welt kann das aber nicht zutreffen (KOREIK; PIETZUCH, 2010, 1449). Die Nationalkulturen erhalten viele Einflüsse von außen und bestehen selbst aus vielen diversen und divergenten Gruppen. Darüber hinaus, in der Ära der „kulturellen Globalisierung“, bewegen und mischen sich regionale kulturelle Formen und gestalten neue und heterogene Muster (ALTMAYER, 2008, 29).

Von dieser Verflechtung von Kulturen wird in der kulturwissenschaftlichen Debatte ausgegangen. Im DaF-Unterricht steht nun „die interne kulturelle Heterogenität der modernen Gesellschaften“ (ebd., 30) im Vordergrund.

[A]uch die Individuen, die gemeinsam etwa ein Kollektiv ausmachen, müssen nach diesem Konzept nicht alle in jeder Hinsicht gleich sein, sondern können, da sie ja zugleich Mitglieder auch anderer Kollektive sind, ein großes Maß an Diversität und Heterogenität aufweisen, ohne damit die Zugehörigkeit zu dem betreffenden Kollektiv in Frage zu stellen. (ALTMAYER, 2002, 8).

Nach Altmayer soll dieses Kollektiv aber nicht als objektiv und von Außen bestimmt betrachtet werden. In diesem Fall würde man wieder in die alte Auffassung von Kultur geraten. Das Problem lässt sich durch den Begriff der Zugehörigkeit lösen. Die Individuen gehören nicht nach objektiven, von einer äußeren Perspektive bestimmten Kriterien, sondern aus rein subjektiven Gründen einem Kollektiv an.

Die Zugehörigkeit zu Gruppen und Kollektiven welcher Art auch immer ist nämlich in hohem, ja entscheidendem Maß eine Frage des Zugehörigkeits*gefühls* der beteiligten Subjekte selbst. Ob ich ‚Deutscher‘ bin oder nicht und ob bzw. inwieweit mein ‚Deutschsein‘ ein Teil meiner personalen und kollektiven Identität ausmacht, hängt nicht primär davon ab, ob ich einen deutschen Pass und/oder deutsche Eltern habe, sondern vor allem davon, ob und inwieweit ich das ‚Deutschsein‘ selbst als Teil meiner Persönlichkeit und meiner Identität ansehe, inwieweit ich über dieses ‚Deutschsein‘ meinem Leben einen bestimmten Sinn verleihen kann. (Altmayer 2002: 8. Hervorhebung im Original).

Altmayer konstatiert auch, dass dieses Zugehörigkeitsgefühl aus der Kommunikation und den kommunikativen Konventionen eines Kollektivs resultiert. In diesem Sinne können diese Kollektive auch „Sprach- oder Kommunikationsgemeinschaften“ genannt werden (ebd., 18). Die Individuen gehören vielen verschiedenen Kommunikationsgemeinschaften an und in jeder verfügen sie über ein gemeinsames, implizites, nur von den Mitgliedern jener Gruppe geteiltes Wissen, das ihnen eine Orientierung beim Handeln gibt und Basis für die Interaktion unter ihnen ist (ALTMAYER, 2010, 1409).

Unter Berücksichtigung dessen, kann man die Nationalkulturen als „Kommunikationsgemeinschaften“ „auf nationaler [...] Ebene“ (ALTMAYER, 2004, 150) auffassen. Kultur ist demzufolge keine Schablone, von der jedes Mitglied Vertreter sein kann, sondern eine Menge von unterschiedlichen Kommunikationsgemeinschaften, deren Unterschiede jedes Mitglied erkennt und mit denen sie vertraut sind.

Jede Kommunikationsgemeinschaft hat einen kollektiven Wissensbestand, der gemeinsam aufgebaut wird, sie in Alltagssituationen leitet und sprachlich überliefert wird.

Die Kommunikationsgemeinschaften eines Landes haben gemeinsame Wissensbestände und sie können einfach Elemente dieser Bestände erkennen (KOREIK; PIETZUCH, 2010, 1449). Altmayer hat diese geteilten Wissens Elemente „kulturelle Deutungsmuster“ genannt. Es ist ein in den „hermeneutischen Sozialwissenschaften“ (2008, 31) breit eingesetzter Begriff und wurde von ihm in die Kulturwissenschaft mit dem Adjektiv „kulturell“ eingeführt.

2.2.1 Wirklichkeitsbegriff

In diesem Zusammenhang greift Altmayer auf die post-strukturalistische Auffassung von Wirklichkeit zurück, um den Begriff des kulturellen Deutungsmusters zu definieren:

Wirklichkeit ist [...] das Ergebnis eines permanenten diskursiven Konstruktions- und Deutungsprozesses, mit dem wir uns selbst, unserer sozialen und natürlichen Umgebung, unserem Handeln und dem Handeln anderer Sinn zuschreiben. Und nur aufgrund dieser Deutungs- und Sinnzuschreibungsprozesse sind wir in der Lage, Situationen und Erfahrungen einzuordnen und zu verstehen, uns in unserer Umgebung zu orientieren und situationsangemessen zu handeln. (ALTMAYER, 2008, 32).

Ucharim (2009) bezieht sich auf den Konstruktivismus, um das Konzept von Wirklichkeit zu definieren. Der philosophische Ansatz des Konstruktivismus ist die erkenntnistheoretische Basis für die Diskursanalyse, die von der Autorin eingesetzte Methode in ihrer Dissertation zur diskursiven Konstruktion der Arbeitswelt in Lehrbüchern (ebd.) und die eingesetzte Methode in der vorliegenden Arbeit. Seine Definition von Wirklichkeit distanziert sich nicht von der der Kulturwissenschaft.

Es wird davon ausgegangen, dass es keine präexistente Wirklichkeit gibt, sondern dass sie im Diskurs konstruiert wird (UCHARIM, 2009, 113-4). Der Konstruktivismus kann zwischen radikalem und sozialem Konstruktivismus unterschieden werden. Erstere begrenzt sich auf das Individuum, d. h. die Wirklichkeit wird vom Individuum konstruiert. Nach dem sozialen Konstruktivismus ist Wirklichkeit „sozial konstruiert“ (ebd., 111). Wirklichkeit „ist nicht präexistent, sondern [...] das Ergebnis sozialer und sprachlich-diskursiver Konstruktionsprozesse und [...] nicht direkt [...] zugänglich“ (ebd., 112-3). Sie kann „weder als objektiv gegeben noch als unmittelbar zugänglich aufgefasst werden; [...] ist hier ebenfalls Resultat von Konstruktionsprozessen, die allerdings nicht auf individuellen Setzungen, sondern auf gesellschaftlichem Austausch und sozialen Konventionen beruhen [...]“ (ebd., 113).

Das ist auch das Verständnis von Wirklichkeit, das der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt. Es wird angenommen, dass es keine vorgegebene Realität der deutschsprachigen Städte gibt, die in den Lehrbüchern abgebildet sei oder vielmehr die die Lehrwerke abbilden sollen. Viel mehr wird sie in den Lehrwerken diskursiv konstruiert.

2.2.2 Diskursbegriff

Da Wirklichkeit im Diskurs konstruiert wird, fragt man sich, was unter Diskurs verstanden wird. Das der Kulturwissenschaft zugrunde liegende Konzept von Diskurs ist der von Michel Foucault (ALTMAYER, 2016b, 7). In diesem Zusammenhang wird Diskurs als eine Gruppe von Äußerungen definiert, „die in einem bestimmten (thematischen) Zusammenhang stehen und in denen das Sprechen / Schreiben über ein Thema oder einen Gegenstand in bestimmter Weise geregelt [...] ist [...]“ (ebd.). Außerdem legt der Diskurs fest, was und wie über ein bestimmtes Thema gesprochen wird oder nicht sowie wer darüber spricht oder nicht (ebd, 7-8). Diskurs heißt also nicht nur sprachliche Ausdrücke, sondern „auch Formen nicht-sprachlicher Kommunikation“ (ALTMAYER *et al.*, 2016b, 7).

Im Laufe des sozialen Lebens erlernt man die kulturellen Deutungsmuster, verarbeitet sie und versteht sie subjektiv. Ein offener Vorrat an kultureller, sozial und sprachlich markierter Deutungsmuster wird gemeinsam mit einer sozialen Gruppe hervorgebracht, der in jeder Situation aktiviert wird und ständig verändert und hinterfragt werden kann. Dieser Vorrat wird sprachlich überliefert und in der Sprache ist er an Diskursen zu erkennen. Laut Altmayer (2008 und 2002) ergibt sich das Zugehörigkeitsgefühl eines Individuums aus der Kommunikation, also durch die Erkennung von vertrauten Deutungsmustern in Diskursen.

In diesem Zusammenhang kann man behaupten, dass Sprache eine Form von Partizipation an Diskursen ist. Wenn eine neue Sprache erlernt wird, eröffnen sich mehrere Möglichkeiten der Partizipation an Diskursen: „Indem wir eine Sprache erlernen, [...], erwerben wir die Fähigkeit, an den diskursiven Praktiken in dieser Sprache teilzunehmen“ (ALTMAYER *et al.*, 2016b, 12), und so gewinnen wir eine Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben eines Landes.

Wenn es in der vorliegenden Arbeit von der diskursiven Herstellung von einem Realitätsausschnitt deutschsprachiger Städte die Rede ist, ist die durch Sprache sozial geregelte Gruppe von Aussagen über deutschsprachige Städte gemeint, die in den Lehrwerken in den Bildern, Texten und Figuren vorkommt. Im Diskurs über

deutschsprachige Städte in deutschsprachigen Lehrwerken nimmt man beispielsweise ständig das Motiv des Tourismus zur Kenntnis.

2.3 DIE KULTURWISSENSCHAFTLICHE FORSCHUNG

Die Kulturwissenschaft ist nicht nur die theoretische Grundlage der vorliegenden Arbeit, worauf sie sich begrifflich unterstützt, sondern auch die methodologische Basis. Dieses Unterkapitel erklärt, wie die Methode der thematischen Diskursanalyse von Lehrwerken in die Kulturwissenschaft eingebettet ist.

Die Kulturwissenschaft ist eine Weiterentwicklung der Landeskunde und möchte eine wissenschaftliche Professionalisierung dieses Teiles des Sprachunterrichts schaffen. Jedoch besteht nach wie vor ein Bedarf an kulturwissenschaftlicher Forschung und das Interesse liegt vor allem auf drei Ebenen: Theoriebildung, kulturwissenschaftliche Diskursanalyse und empirische Forschung zum kulturbezogenen Lernen (ALTMAYER, 2006).

Erstens muss eine Basis für die eigentlichen Fragestellungen und empirische Forschungen gebildet werden. Diese Basis ist die Auseinandersetzung zwischen Kulturwissenschaftler bzw. Fremdsprachenforscher darüber, was überhaupt von Belang ist in Bezug auf kulturbezogenen Aspekte für den Sprachunterricht. Vor allem muss sich die Theoriebildung der Kulturwissenschaft mit den amerikanischen *Cultural Studies*, dem Begriff von Kultur und mit den problematischen Diskussionen der interkulturellen Ansätze auseinanderzusetzen (ALTMAYER, 2006, 190).

Da es sich bei den kulturellen Deutungsmustern um sprachlich überliefertes, in Texten – in ihrem breitesten Sinn – realisiertes und im kollektiven Gedächtnis gespeichertes, sehr oft implizites Wissen handelt, lassen sie sich nur in Diskursen finden und untersuchen. Diskurse lassen sich eher mit rekonstruktiv-qualitativen als mit empirisch-quantitativen Methoden untersuchen, weil der Diskurs ein abstraktes Phänomen ist. In der Untersuchung von Diskursen sollen „die Offenheit und Dynamik immer mitgedacht werden“ (ebd., 191). Aufgabe der kulturwissenschaftlichen Diskursanalyse ist es, kulturelle Deutungsmuster in Medientexten zu finden und festzustellen, was sie ausmacht und wie sie vorgestellt werden (ebd., 192). Um sie zu untersuchen, hat Altmayer die kulturelle Deutungsmuster in fünf große Themen kategorisiert, die mehrere untergeordnete Themen umfassen: Zugehörigkeit (kategoriale Muster), Raum (topologische Muster) – zu den topologischen Mustern siehe Kapitel 3.2 – , Zeit (chronologische Muster) und Werte (axiologische Muster).

Die kategorialen Muster „dienen uns zur deutenden und diskursiven Konstruktion von (eigenen und fremden) Identitäten“ (ALTMAYER, 2013, 23). Damit werden Menschen und Sachen kategorisiert, wie z. B. als Frau oder Mann, als deutsch oder brasilianisch.

Die chronologischen Muster dienen dazu, „Ordnung in der Zeit herzustellen und uns in Bezug auf zeitliche Verhältnisse zu orientieren“ (ebd.). Wochentage, Jahreszeiten und Erinnerungsorten, wie der Kalte Krieg, sind Beispielen davon.

Unter axiologischen Mustern versteht man Muster, „mit deren Hilfe wir Wertungen vornehmen: Was ist gut und was ist schlecht, was ist gut und was ist böse?“ (ebd., 24). Also Konzepten wie Freiheit, Gerechtigkeit und Müll sind axiologische Muster.

Für die Untersuchung von Diskursen sollen transdisziplinäre Methoden und methodische Vorgehensweisen angewendet werden (ebd., 191). In der thematischen Diskursanalyse z. B. lassen sich Verfahren der Textlinguistik, wie die Konzepte von Kohäsion und Kohärenz (UCHARIM, 2009, 154), oder vom Strukturalismus, wie die Segmentierung von Seitenlayouts (HÖHNE, 2010, 433) erkennen. Die thematische Diskursanalyse von Lehrwerken wurden nicht in einem kulturwissenschaftlichen Rahmen kreiert, aber sie teilen viele Gemeinsamkeiten (UCHARIM, 2009, 146-8). Beispielsweise teilen der kulturwissenschaftliche Kulturbegriff und der auf Foucault basierende Diskursbegriff die Vorstellung, dass es in den Gesellschaften ein gemeinsames Wissen gibt, die für das Verstehen der Realität nötig ist und durch Sprache übertragen wird (ebd.). Dieses Verfahren wird im Kapitel 3 ausführlich erläutert.

Das kulturbezogene Lernen ist ein kognitiver individueller Sinnzuschreibungsprozess, bei dem von Lernenden bekannte Deutungsmuster reflektiert, hinterfragt und neue angenommen und verinnerlicht werden (ALTMAYER, 2006, 185). Angesichts dessen, dass die qualitative Forschung als die Verbalisierung und die Interpretation einer bestimmten Erfahrungsrealität und das Verstehen der zugrunde liegenden Prozesse definiert wird, so Riemer und Settinieri (2010, 765), kann man sagen, dass das kulturbezogene Lernen qualitativ zu untersuchen ist. Qualitative Datenerhebungsinstrumente, wie Interviews, Introspektion und das laute Denken, eignen sich in diesem Kontext sehr gut. Wenn der Lernende während des Lösens einer Aufgabe laut denkt oder über sie nachher beim *stimulated recall* berichtet, können kognitive Prozesse erreicht werden, die nur indirekt durch eine Unterrichtsbeobachtung oder ein Interview greifbar wären. Denn darauf möchte die empirische kulturwissenschaftliche Erforschung von kulturbezogenen Lernprozessen zugreifen: auf die kognitive Repräsentation der Deutungsmuster (ALTMAYER, 2006, 188), die sich sprachlich durch die Lösung einer Aufgabe realisieren lässt.

2.3.1 Die kulturwissenschaftliche Landeskunde in Brasilien

Zwei brasilianische Masterarbeiten haben sich direkt mit der kulturwissenschaftlichen Landeskunde beschäftigt. Laut ihnen ist die Herausforderung dieses Ansatzes in Brasilien, dialogisch mit mutter- und fremdsprachlichen Diskursen zu arbeiten (CHAPIEWSKY, 2013, 16), und Lernende dazu zu befähigen, sich auch mit brasilianischen Themen auseinanderzusetzen (PORTINHO-NAUIACK, 2011).

Rosane Inês Chapiewsky (2013) hebt hervor, dass die Diskursfähigkeit⁴¹, so wie sie definiert wird, weit von der Realität vieler Brasilianer entfernt ist. Das kulturbezogene Lernen zielt auf die Befähigung der Lernenden zum Verständnis von und zur Teilhabe an den deutschsprachigen Diskursen ab. Das ist aber ein Bedürfnis vor allem von Lernenden, die direkten Kontakt mit deutschsprachigen Leuten haben bzw. haben möchten oder die in deutschsprachigen Ländern leben bzw. leben möchten. Chapiewsky konstatiert, dass es das Ziel vieler brasilianischer Lernenden wiederum ist, sich über die eigene Realität und das eigene Land auf Deutsch zu äußern: „Viele möchten einfach in der Begegnung mit Deutschen über ihre eigene Realität auf Deutsch sprechen, und auf Deutsch ihre Gedanken über ihr Land und brasilianische Themen äußern können“ (ebd., 72).

Diese Diskussion ist auch Teil der Arbeit von Catarina Portinho-Nauaiack (2011). Sie analysiert im Lehrwerk „Alemão para Brasileiros“ (BOHUNOVSKY, nicht publiziert), ob der Umgang mit kulturellen Themen das kritische Denken fördert oder Stereotypen bekräftigt (ebd., 2). In der Arbeit wird auf die Frage der Lehrwerkanalyse ausführlich eingegangen, obwohl das Verhältnis zwischen dem Lehrwerk und der Lehrperson nicht angesprochen wird und auch keine Problematisierung seines Einsatzes im Allgemeinen zu finden ist. Lediglich der Einsatz internationaler Lehrwerke, sowie u. a. bei Bohunovsky (2005/2011) und Chapiewsky (2013), wird kritisiert.

Portinho-Nauaiack beschäftigt sich auch mit relevanten Fragen aus der Forschung zu

⁴¹ In der kulturwissenschaftlichen Landeskunde erlernen Lernende nicht mehr die fremde Kultur und müssen nicht das Fremde verstehen. Vielmehr sollen sie sich anhand ihres individuellen soziokulturellen Hintergrunds und persönlicher Interessen in einer unbekannten Gruppe orientieren, die Wissenselemente dieser Gruppe erkennen und verstehen und an den in dieser Gruppe gehaltenen Diskursen teilnehmen. Es sollte also eine „Diskursfähigkeit“ entwickelt werden.

„Der Fremdsprachenunterricht sollte die Lernenden [...] vielmehr zur aktiven und mündigen Teilhabe an den in der betreffenden Sprache geführten Diskursen befähigen, d.h. das übergreifende Ziel des Fremdsprachen- wie des Landeskundeunterrichts heißt: Diskursfähigkeit“ (ALTMAYER *et al.*, 2016b, 10).

Anders als in der interkulturellen Kompetenz, in der die Lernenden die Fähigkeit erwerben sollen, mit der fremden Kultur und Gesellschaft umzugehen, sollen sie nach diesem neuen Konzept strategische Fähigkeiten erwerben, mit denen sie die Funktionen der Deutungsproduktion und -verhandlung in Diskursen der Fremdsprache erkennen, rekonstruieren und über sie reflektieren können (ebd., 15).

Lehrwerken in Deutschland, wie die Terminologie in diesem Bereich („Lehrwerk“ e „Lehrmaterial“, „Lehrwerkkritik/-analyse“), Schwierigkeiten bei der Analyse (Subjektivität des Autors der Analyse, Inkonsistenz zwischen Theorie und Praxis, Kompromiss des Autors der Kritik) und die Debatte über die historische Entwicklung der Materialien (in der grammatischen audiovisuellen/audiolingualen, kommunikativen und interkulturellen Methode). In Brasilien benötigt das Thema mehr Aufmerksamkeit. Laut der Autorin bleibt die Terminologie unbeachtet und nur wenige wissenschaftliche Arbeiten behandeln das Lehrwerk als zentrales Thema.

In ihrer Analyse ist zu bemerken, dass jede Aufgabe im Buch von Bohunovsky „kulturelle Deutungsmuster“ darstellt, mit welchen Lernende durch Bildbeschreibungen, Diskussionen in Gruppen bzw. zu zweit, mit Textproduktion und Fragen in Kontakt treten. Schließlich stellt Portinho-Naujack ein Problem in Hinblick auf die analysierte Lektion im Buch fest: Es lässt Raum für Generalisierungen über die Deutschen, da es keine deutsche Figur im Buch gibt, wie die so individualisierte zentrale brasilianische Figur des Buches, João Ubaldo Ribeiro.

2.4 FAZIT

Sowohl in der brasilianischen Fremdsprachenforschung als auch in der Kulturwissenschaft wird die Homogenisierung von Kultur und, im Allgemeinen, von deutschsprachigen Ländern in Lehrwerken kritisiert. In den meisten Fällen (mit Ausnahme von Andrade und Silva und Bohunovsky) liegt dem brasilianischen DaF-Bereich jedoch immer noch der homogenisierende Kulturbegriff und die Vorstellung, dass in den Lehrbüchern eine korrekte Realität abgebildet werden sollte, zugrunde. Aus diesem Grund stützt sich die vorliegende Arbeit auf die Theorie und Forschungsmethode der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache.

Da es das Ziel der Arbeit ist, zu überprüfen, welchen Realitätsausschnitt in deutschsprachigen Lehrwerken konstruiert wird, wird eine Forschungsmethode verwendet, deren Basis die Realität als diskursive Konstruktion versteht und nicht als vorgegeben und bereit, in den Lehrwerken richtig dargestellt zu werden. Diese Methode wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

3 DIE THEMATISCHE DISKURSANALYSE

Angesichts ihrer Grundannahme, dem diskursbasierten Kulturkonzept, interessiert sich die kulturwissenschaftliche Forschung im DaF-Bereich für die Rekonstruktion von kulturellen Deutungsmustern (ALTMAYER, 2007, 579). Es handelt sich im Grunde um die Rekonstruktion von einem Teil eines Diskurses, um die „Offenlegung impliziter Aussagen und Wertungen“ (UCHARIM, 2009, 5). Im Rahmen einer kulturwissenschaftlichen Lehrwerksanalyse ist z. B. das diskursrekonstruktive Verfahren der thematischen Diskursanalyse zu erwähnen (ebd., 153). Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf die visuellen und sprachlichen Mittel, d. h. Texte, Bilder, Rahmenelemente und ihre Positionierung, durch die ein bestimmtes Thema abgebildet wird (ebd., 154).

Diese Masterarbeit verwendet die Methode der thematischen Diskursanalyse. Zuerst wird das Verfahren präsentiert, wie Ucharim und ihre Referenzforschung es durchgeführt haben. Dann lässt sich das Thema der deutschsprachigen Städte einführen, wobei die Aufmerksamkeit erstens auf der sozialwissenschaftlichen Forschung über Städte im Generellen, zweitens auf den Diskussionen über das Thema in DaF-Lehrwerken und drittens auf dem topologischen Muster Stadt aus kulturwissenschaftlicher Sicht liegt.

3.1 THEMATISCHE DISKURSANALYTISCHE LEHRWERKANALYSE

Lehrwerke sind Medienformen, die verschiedene Texte, Textsorten, Bilder, Graphiken, Layouts und Rahmenelemente darstellen und die unterschiedliche Themen ansprechen (UCHARIM, 2009, 154 und HÖHNE, 2010, 433). So können Spuren von Diskursen in mehreren Elementen gefunden werden. Daher eignet sich die thematische Diskursanalyse für die Beantwortung der oben genannten Fragestellung: Diese diskursanalytische Lehrwerkanalyse zieht alle diese Elemente in Betracht. Gegenstand der vorliegenden Analyse sind vor allem Texte zum Thema Städte, aber auch die Bilder, Aufgabenstellungen, andere Rahmenelemente und das ganze Layout der Seite im Lehrbuch.

Eine wichtige Arbeit für das vorliegende Vorhaben ist die oben erwähnte Dissertation von Anja Ucharim (2009). Sie untersucht die Konstruktion von Wirklichkeit in Lehrwerken für Integrationskurse und den Zusammenhang zwischen dieser Konstruktion, dem Lehrwerk zugrunde liegender Integrationskonzepte und dem landeskundlichen Ansatz. Für die Analyse der Wirklichkeitskonstruktion setzt sie die thematische Diskursanalyse nach Höhne (2010) ein und für die Analyse des Zusammenhangs wird die traditionelle Lehrwerkanalyse mit

Hilfe von auf ihren Forschungsfragen basierenden Leitfragen (UCHARIM, 2009, 152) eingesetzt. Hauptanliegen ihrer Arbeit ist es, herauszufinden, ob Lehrwerke für Integrationskurse eine einzige feste homogene Wirklichkeit abbilden und welche Rolle sie damit den Lernenden zuschreiben.

Ein sehr wichtiger Punkt ihrer Forschung ist die Subjektpositionierung nach Höhne, Kunz und Radtke (1999 zitiert in UCHARIM 2009, 150), wobei die Positionierung der Subjekte in den Vordergrund der Analyse gestellt wird. Die Autoren postulieren, dass die Konstitution von Subjekten, neben der Konstitution von Wirklichkeit, auch zur diskursiven Analyse von diesen Materialien (UCHARIM, 2011a, 140) gehöre, weil diese die „identitätsbildende[n] Wirkung von Lehrbüchern“ ausmachen. Aufgrund des Themas kann diese Perspektive in meiner Masterarbeit keine Berücksichtigung finden.

Die Untersuchung von Ucharim (2010) und ihre Referenzarbeit von Höhne, Kunz und Radtke (1999), haben die Darstellung von Migranten und Migrantinnen zum Thema. Dabei war das Anliegen, die Bezüge von Lehrwerken bzw. Schulbüchern auf ihr Zielpublikum (die Migranten von Integrationskursen und in Schulen) zu analysieren, d. h. wie dieses Publikum angesprochen und im Buch abgebildet wurde. Mein Interesse ist wiederum die Darstellung deutschsprachiger Städte durch Texte, Bilder und Aufgaben und nicht die Repräsentation der brasilianischen Lernenden in den Lehrwerken. Meines Erachtens spielt in dieser Hinsicht die Subjektpositionierung keine relevante Rolle in der vorliegenden Arbeit.

Die thematische Diskursanalyse nach Höhne (2010) ist ein hermeneutisches Verfahren, das die Rekonstruktion „semantisch-thematischer Grundstrukturen von diskursivem [...] Material“ einschließt (ebd., 424). Solche Verfahren ermöglichen das Erfassen von impliziten Aussagen und Wertungen. Eins der wichtigen Gütekriterien ist dabei die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Um sie zu erreichen, muss laut Ucharim die Theorie sehr konsistent sein und auf sehr gut definierten Analysekriterien basieren. Außerdem muss eine starke Verbindung zwischen den Ergebnissen und dem Korpus bestehen (UCHARIM, 2009, 152).

Das Verfahren der thematischen Diskursanalyse umfasst ein Instrumentarium, das Vorgehensweisen und Begriffe anderer vielfältiger Bereiche, wie „Textlinguistik, Semantik, Strukturalismus und Argumentationstheorie [...], Text- und Bildsemiotik“ (ebd., 154) in Anspruch nimmt, und vier Dimensionen: die Diskursformanalyse, die Analyse der intra- und interdiskursive Zusammenhänge und die Analyse der Bildebene.

3.1.1 Diskursform

Die Diskursform ist die „materiell-mediale“ Ebene des Diskurses (z. B. die Zeitung, ein Schulbuch, ein Lehrwerk) (HÖHNE *et al.*, 2005, 33). Die Diskursformanalyse ist im Grunde die Analyse des ganzen Arrangements dieses Mediums. „Durch die Diskursformanalyse wird die formal-mediale Seite des Diskurses im Schulbuch oder einer Schulbuchseite untersucht“ (HÖHNE, 2009, 433). Die Elemente können hier zur nachfolgenden Bezugnahme nummeriert werden. Farben und Positionierung müssen auf dieser Ebene auch berücksichtigt werden. Dabei sind die Platzierung (links, rechts, oben, unten, zentral), die Markierung (ob Elemente im Vorder- oder Hintergrund sind, Farbe, Bildschärfe und Schriftgröße) und die Rahmung (wie sich Text, Bild und Graphik verbinden) der Elemente auf der Seite von Belang. Sie müssen einzeln und im Vergleich zueinander analysiert werden (UCHARIM, 2009, 154 und HÖHNE, 2009, 433). Die „diskursformeigene Strukturierung (Inhalts- und Stichwortverzeichnis)“ können auch zur Diskursformanalyse gehören (HÖHNE, *et al.*, 2005, 36). Nach Höhne *et al.* wird die Relevanz des Themas im gesamten Medium dadurch aufgedeckt (ebd.).

3.1.2 Intradiskursive Zusammenhänge

Die Analyse der intradiskursiven Zusammenhänge befasst sich mit den im Text durch grammatische Verfahren vorkommenden semantischen Verknüpfungen. Sie kann mithilfe verschiedener Operationen durchgeführt werden.

Die Delinearisierung ist die Auflösung des Text-Bild-Zusammenhangs, um „Monosemierungsprozesse“ zu entziffern und um mögliche Verbindungen mit der Vorkenntnis des Lernenden sichtbar zu machen (HÖHNE, 2010, 433). „Monosemierung meint die Herstellung eines eindeutigen Sinns, die im Lehrbuch durch die Text-Bild-Komposition bewirkt wird“ (UCHARIM, 2009, 155). Der Einstieg einer Lektion aus dem Korpus der vorliegenden Arbeit zeigt beispielsweise eine stark von Bildern besetzte Doppelseite. Der Titel der Lektion lautet „Berlin sehen“ (*Studio 21*, 2013, 146) und die Bildern zeigen ausschließlich Berliner Sehenswürdigkeiten. Dies gepaart mit den Lernzielen und den Aufgabenstellungen, die ebenso Sehenswürdigkeiten und touristische Aktivitäten ansprechen, macht deutlich, dass Berlin abgesehen von allen ihren anderen Aspekten in erster Linie als touristische Stadt zu sehen ist.

In den strukturalistischen Operationen werden Elemente segmentiert und durch andere ersetzt, zur Seite geschoben und neue Elemente werden hinzugefügt. Das Ziel ist es hier, herauszufinden, welchen Effekt die jeweilige neue Komposition haben kann, und diesen Effekt mit dem von der originalen Komposition kontrastiv zu analysieren (HÖHNE, 2010, 433). Hinzu kommen die Analyse der Eingangssequenzen (Einleitungssätzen, Überschriften und Aufgabenstellungen) und der Kohäsion („Zusammenhänge auf der Textoberfläche [...], Paraphrasen, Pro-Formen, Ellipsen, Konjunktionen, Intonation und Wortstellung“) (HÖHNE, 2010, 433 und HÖHNE *et al.*, 2005, 37). Die Analyse der Prädikationen, d. h. der sprachlichen Zuschreibung von Merkmalen an Sachen bzw. Individuen, der Differenzsetzungen (z. B. die Analyse der Gegensatzworte von den im Text eingesetzten Worten) ist auch wichtig. Diese Oppositionen können durch die Modalitäten (Faktizität, Möglichkeit und Restriktion) flexibilisiert oder bestätigt werden.

3.1.3 Interdiskursive Zusammenhänge

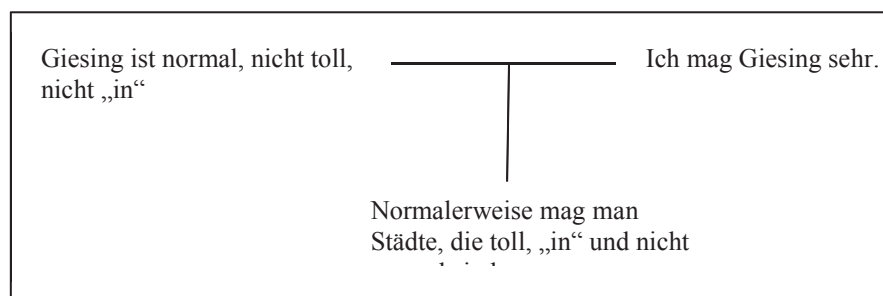
Die Analyse der interdiskursiven Zusammenhänge zielen auf die „Rekonstruktion des *impliziten Diskurswissens*“ (HÖHNE, 2010, 431, Hervorhebung im Original). Dabei sollen die Kohärenz und die thematischen Verknüpfungen analysiert werden. Die Kohärenz eines Textes besagt die Kausal-Beziehungen und raum-zeitlichen Zuordnungen zwischen den Aussagen im Text: „[G]espeicherte[s] semantische[s] Netzwerk, das im Text oft formal nicht zum Ausdruck gelangt“ (HÖHNE *et al.*, 2005, 37). Die Kohärenz basiert auf Präsuppositionen, die sich durch eine Argumentationsanalyse, d. h. die Rekonstruktion impliziten Wissens, finden lassen (ebd., 434). Nach Höhne *et al.* sind Präsuppositionen „Merkmale, Eigenschaften, Sachverhalte usw. [...], die mitbehauptet, aber ‚selbst nicht explizit thematisiert‘ werden“ (ebd., 37). Um sie durch die Argumentationsanalyse zu entziffern, kann man zwei Aussagen (die behauptete Aussage – Konklusion – und die vorausgesetzte Aussage – Datum) durch eine Schlussregel (das vorausgesetzte implizite Wissen) verknüpfen. Basierend auf Höhne *et al.* (ebd., 37-8) gebe ich ein Beispiel aus dem Korpus der vorliegenden Arbeit, um diese Struktur zu erklären.

Folgender Auszug aus einem Lesetext von *Menschen* A1.2 (2012, 18) lässt sich wie folgt interpretieren:

„Seit einem halben Jahr lebe ich in München, in meinem Lieblingsviertel. Giesing ist ganz normal. Giesing ist nicht toll. Giesing ist nicht ‚in‘. Und genau das gefällt mir so gut.“

Die Attribute „nicht normal“, im Sinne von etwas, das etwas Außergewöhnliches mit sich bringt, „in“, im Sinne von modern, und „toll“ sind eher positive Eigenschaften, die man normalerweise Sachen zuschreibt, die einem gefallen. Im Text steht aber, dass die Stadt diese Eigenschaften nicht hat (Datum). Das präsupponiert, dass dieser Stadtteil Personen nicht gefallen kann (Schlussregel). Trotzdem mag die Person im Text den Stadtteil (Konklusion). Das Argumentationsschema dieses Auszuges kann so aussehen:

ABBILDUNG 3 - ARGUMENTATIONSSCHEMA (BEISPIEL)



Schließlich umfassen die thematischen Verknüpfungen Denotation, Konnotation, Topoi und Tropen (Metapher, Metonymien und Synekdochen). Angesichts der Diskussionen im Kapitel 1 und 2 ist diese Analyseebene besonders wichtig für die vorliegende Arbeit.

3.1.4 Bildebene

Die Bildebene ist komplexer als die anderen, da sie auf Umberto Eco und Roland Barthes Theorien basiert (HÖHNE, 2005, 41). Nach diesen Autoren korrespondiert das Bild nicht mit der „Realität“, es ist keine genaue Abbildung der „realen Welt“ (wenn es so eine reale Welt oder eine vorgegebene Realität gäbe), sondern auch eine Interpretation (ebd., 43).

Die Analyse der Bildebene ist „von besonderer Relevanz, weil sie [die Bilder] [...], genauso wie die Textdokumente, spezifische Wissensbestände übermitteln respektive präsupponieren“ (UCHARIM, 2009, 159). Basierend auf Barthes Theorien erläutern Ucharim (ebd., 159-60) und Höhne *et al.* (2005, 42), dass Bilder zwei unterschiedliche Botschaften übermitteln: die kodierte und die nicht kodierte. Die kodierte bildliche Botschaft verweist auf das, was eigentlich abgebildet wurde, z. B. wenn auf der Seite ein Buch steht, dann meint das tatsächlich ein Buch. Die nicht-kodierte bildliche Botschaft bezieht sich mit dem, was über

das Abgebildete hinaus gemeint wird, z. B. in dem Fall des Buches, etwa das institutionalisierte Wissen.

Später hat Eco „anschließend an Barthes“ noch fünf Ebenen in der Analyse von Bildern entdeckt: a) die ikonische (Denotation), b) die ikonographische (Konnotation), c) die tropologische (visuelle Tropen, wie Hyperbel, Metapher, usw.), d) die topische (Ikonogramme, Prämisse, die das Bild evoziert) und e) die enthymematische Ebene (visuelle Argumentation) (ebd., 42-3). Um sie zu erklären, geben Höhne *et al.* ein Beispiel:

Die deutsche Flagge [...] könnte stehen für: a) einen bestimmten geographischen Bereich, der /Deutschland/ genannt wird (ikonische Ebene), b) Konnotationen wie /Heimat/ oder /Patriotismus/ (ikonographische Ebene), c) metonymisch-antonomasiologisch für /die Deutschen/ (tropologische Ebene), d) verschiedene Topoi im Sinne einer Semkette wie /Heimat/-/Nation/-/Deutschtum/-/deutsche Kultur/ usw., die eine Verdichtung semantischer Merkmale zu einem Ikonogramm darstellten. (HÖHNE *et al.*, 2005, 43).

Zum Schluss muss auch die Text-Bild-Relation auf dieser Ebene Beachtung finden. Hier soll analysiert werden, wie sich die Bilder mit dem Text verbinden, z. B. ob sie ihn ergänzen, widersprechen, erweitern oder nur darstellen, was der Text sagt, und wie sie das machen.

Höhne stellt fest, dass das Vorgestellte kein starrer Verlauf sei, und dass je nach Text der Prozess anders verlaufen könne (ebd., 432).

Das Verfahren der thematischen diskursanalytischen Lehrwerkanalyse zeigt eine scheinbare Objektivität. Es sieht so aus, als ob man ein objektives vom Forscher oder von der Forscherin unabhängiges Ergebnis erreichen würde, wenn man den Verlauf richtig verfolgt. Dies trifft aber nicht zu. “[B]ei interpretatorisch gewonnenen Resultaten [sind] grundsätzlich immer mehrere und auch divergierende Sichtweisen denkbar [...]” (UCHARIM, 2009, 6). Daher müssen die Resultate immer sehr in den analysierten Texten und Bildern verankert sein (ebd.).

Das Thema der vorliegenden Arbeit sind deutschsprachige Städte. Dieser Begriff wird in den Texten aber nicht immer wortwörtlich genutzt, sondern eher die Namen von Städten. Außerdem ist das kein zentrales Thema in den besagten Lehrwerken wie das umfangreiche Thema „Arbeit“ bei Ucharim (2009), sodass sich nur drei spezifische Lektionen in den Büchern mit dem Thema direkt beschäftigen. Wie dieses Thema im wissenschaftlichen Szenario auftritt, wird im nächsten Unterkapitel dargestellt.

3.2 DAS THEMA STADT

Die Stadt ist eine „größere, dicht geschlossene Siedlung, die mit bestimmten Rechten ausgestattet ist und den verwaltungsmäßigen, wirtschaftlichen und kulturellen Mittelpunkt eines Gebietes darstellt; große Ansammlung von Häusern (und öffentlichen Gebäuden), in der viele Menschen in einer Verwaltungseinheit leben“ (Duden). In diesem Unterkapitel wird die Stadt aus drei Perspektiven präsentiert.

Die sozialwissenschaftliche Stadtforschung, als erste Perspektive, wendet sich u. a. der Frage zu, warum sich Städte unter gleichen Bedingungen anders entwickeln. Einige Sozialwissenschaftler vertreten die Position, dass das Phänomen sich durch eine Eigenlogik jeder Stadt erklären lässt. Das heißt, dass „Prozesse der Sinnkonstitution“ ortsspezifisch sein können (LÖW, 2008a, 19).

In der Fremdsprachenforschung, als zweite Perspektive, wird der Zielsprachenraum in deutschsprachigen Lehrwerken aus einer interkulturellen, kulturvergleichenden Perspektive analysiert. Die Stadt wird jedoch nicht direkt einbezogen.

In der kulturwissenschaftlichen Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache, als dritte Perspektive, ist die Stadt als topologisches Deutungsmuster und als diskursive Konstruktion zu verstehen.

3.2.1 Die Stadt in der sozialwissenschaftlichen Forschung

Die Soziologin Martina Löw leistet mit ihrem Werk „Soziologie der Städte“ (2008) einen wichtigen Beitrag für die sozialwissenschaftliche Forschung von Städten und führt damit den Begriff der „Eigenlogik der Städte“ (2008a, 18) ein. Mit letzterem wird ein neuer Weg der Stadtforschung eingeführt, nämlich den Weg eines Städte vergleichenden Ansatzes (WIETSCHORKE, 2009). Löw geht der Frage nach, warum sich Städte unter gleichen Umständen unterschiedlich entwickeln. Dabei zieht sie eine Studie in Betracht, die zwei britischen Städte vergleicht und deren Autorinnen und Autoren diese differenzierte Entwicklung der Städte auf „routiniert[e] und habitualisiert[e] Praktiken zurück[führen]“ (LÖW, 2008b, 58). Die Studie kommt zu dem Schluss, dass „Städte nach eigenlogischen Strukturen funktionieren“ (ebd., 62).

Diese Eigenlogik wird von der Autorin weitergeführt und definiert als „die verborgenen Strukturen der Städte als vor Ort eingespiegelte, zumeist stillschweigend wirksame Prozesse der Sinnkonstitution“ (LÖW, 2008a, 19), wobei Sinnkonstitution „eine

nicht auf die individuellen Handlungen rückführbare Realität“ (LÖW, 2008c, 77) besagt. Löw stellt anhand zahlreicher empirischer Beispiele (WIETSCHORKE, 2009) fest, dass jede Stadt wegen dieser inneren Eigenlogik unter gleichen Umständen ihre eigenen diversen Entwicklungsprozesse und Reaktionen hat. Kein Stadtplaner oder Stadtplanerin, kein Politiker oder Politikerin, keine Elite ist für die eine oder die andere Entwicklung einer Stadt alleine verantwortlich bzw. kann sie alleine verursacht haben (LÖW, 2008a, 18).

Die Eigenlogik der Städte bedeutet in anderen Worten, dass „Deutungsmuster, Praktiken und Machtfigurationen [existieren], die an *diesen* Orten höhere Plausibilität aufweisen als an *jenen* Orten“ (LÖW, 2008c, 79, Hervorhebung im Original). Die Idee der Eigenlogik schreibt keine „raumdeterministischen Verhaltenszwänge“ vor, sondern einfach „dass Orte als sozialkonstruierte Phänomene Eigenlogiken entwickeln, welche sich auf die Erfahrungsmuster derer, die in ihnen leben, auswirken“ (ebd., 79).

Es ist möglich, Verbindungen zwischen diesem Verständnis von Stadt und dem Kulturkonzept der kulturwissenschaftlichen Landeskunde herzustellen. Die Kultur ist ein Wissensvorrat, wo man die benötigten Informationen zur Interpretation der Umgebung und zur Orientierung in ihr herausnehmen kann. Die Stadt ist eine der Quellen, wo soziale Praktiken und Deutungsmuster entstehen. Der Bezug auf Löws Arbeit ist auch wichtig, um zu zeigen, dass die Stadt nicht bloß als ein Ort, als ein geographischer Punkt anzunehmen ist. Sie ist vielmehr eine soziokulturelle diskursive Konstruktion, die endlose Bedeutungen hat und auch produziert.

Die städtische Eigenlogik wird, so Löw (ebd., 77), unterschiedlich sprachlich und bildlich ausgedrückt und kann z. B. durch Medientexte rekonstruiert werden, wie Löw in ihrer Analyse von Slogans über die deutschen Städte München und Berlin aufzeigt. Es wird weiter gezeigt, dass Mechanismen der „City-Branding“, d. h. alle Arten von Werbung über eine Stadt (ebd., 84), positive Aspekte der Eigenlogik einer Stadt aufgreifen und sie für einen bestimmten Zweck benutzen können. Studien haben darauf hingewiesen, dass sowohl „bauliche Strukturen (welche die Form eines gebauten Bildes einnehmen können)“ als auch „graphische Bilder (vor allem in Kinofilmen) und Erzählungen (von Romanen bis zu Alltagsgesprächen) zu Brandingprozessen beitragen“ (ebd.). Das kann ein Grund dafür sein, so die Autorin (ebd., 85-6), weshalb man schon eine gewisse Vorstellung von bekannten Städten hat, auch wenn man noch nie im Leben dort gewesen ist.

Die vorliegende Arbeit möchte mithilfe der thematischen Diskursanalyse untersuchen, ob die besagten Lehrwerke zu diesem werbenden Bild deutschsprachiger Städte beitragen, indem sie ein homogenes vereinfachtes schönes Bild von ihnen vermitteln.

3.2.2 Das Raumkonzept in der Fremdsprachenforschung

In der zweiten Perspektive, nämlich in der Fremdsprachenforschung, werden Städte nicht spezifisch betrachtet, sondern ist der Raum im Allgemeinen Thema der Diskussionen. Ausgehend von der Debatte rund um den in den sogenannten „*spatial turns*“ (siehe dazu z. B. BACHMANN-MEDICK, 2009) erfahrenen Wandel des Raumbegriffes, analysiert Christina Kuhn die Lehrwerke *Studio d* (A1 - B2) und *Studio 21* (A1). Sie diskutiert, wie diese Lehrwerke in den Übungen, Aufgaben, Texten und graphischen Elemente den Raum deutschsprachiger Länder darstellen und vermitteln (KUHN, 2014, 88).

Laut Kuhn wird unsere Vorstellung von Raum „auf der Basis medial vermittelter visueller Reize“ (ebd., 89) gestaltet. Das Lehrwerk ist das Medium, das die Vorstellung der Lernenden über die Zielsprachigen Länder sehr beeinflussen kann. „So erschließen Lernende den Zielsprachenraum häufig über Lehrwerkfotos, Kartenmaterial und zunehmend auch über Lehrwerkvideos oder das Internet“ (ebd., 90). So wie Löw (2008) hebt Kuhn die Fähigkeit visueller Medien hervor, das allgemein bekannte Bild einer Stadt zu gestalten bzw. für die allgemeine Vorstellung einer Stadt beizutragen, und damit die Bedeutung und Kraft dieser Medien auf die Gestaltung dieses Bildes in unseren Köpfen.

Kuhn erläutert, dass sich das Verständnis des Raumbegriffs von einem bloß territorialen zu einem kommunikativen und relationalen entwickelt hat (KUHN, 2014, 91). Nach dem *spatial turn* wird Raum „als kulturelle Größe [...] und [...] als Grundlage kultureller Praxis und Ordnung“ wahrgenommen (ebd., 93). Außerdem haben die Ereignisse der „Mauerfall und Grenzöffnung“ im deutschsprachigen Raum, vor allem in Deutschland, das kultur- und sozialwissenschaftliche Interesse am Thema Raum erhöht. Denn sie haben politische und soziale Umstände in den Regionen, wo die Trennung stärkere Konsequenzen verursacht hat, stark verändert. (ebd., 92). Damit ist festzustellen, dass „der gesellschaftlich und historisch relevante Raum das Produkt sozialer Beziehungen bzw. menschlicher Handlung und Wahrnehmung ist und ihrer Dynamik unterliegt“ (ebd., 93).

Anschließend begegnet die Autorin der Frage des Verschwindens von Raum hauptsächlich wegen der Technologien des Internets und des Transports und vertritt dabei die Position, dass der Raum in diesem Prozess nicht gelöscht wird, sondern umgedeutet (ebd., 95). „Die Technologien (Internet, Transport) lassen Räume nicht verschwinden, sie helfen vielmehr bei seiner physischen oder virtuellen Überwindung und ermöglichen die (Ver-)Ortung der eigenen Person [...] und das Gespräch darüber.“ (ebd.)

In diesem Zusammenhang konstatiert Kuhn, dass die Veränderung des Raumverständnisses Konsequenzen auch für den DaF-Unterricht bringt (ebd., 96). Ihrer Meinung nach ist die Beschäftigung mit der fremden Raumkonzeption, d. h. wie in der fremden Kultur mit Raum umgegangen wird, im Unterricht aus einer interkulturellen Perspektive sehr wichtig. Die Lernenden sollten die geschätzte Distanz zwischen Städten im deutschsprachigen Raum lernen oder über die Verkehrsmittel in deutschsprachigen Städten sprechen (ebd.). Darüber hinaus soll auch die soziokulturelle Assoziation mit Raum (die Raumsymbolik) in der fremden Kultur gelernt werden (ebd., 97-8). „Wenn Lernende dabei feststellen, dass kollektive, nationale Identitäten, Traditionen oder Grenzen durch den sozialen Wandel veränderbar sind, erfahren sie den Raum als Metapher für die soziokulturelle Dynamik“ (ebd., 96).

Die in den analysierten Lehrwerken präsenten Raumdarstellungen in deutschsprachigen Ländern bleiben auf der Ebene der historischen Fakten und geographischen Stellung. Immer wird ein Vergleich mit der „Ausgangskultur“ gefordert. Wie in Löws Werk zu sehen ist, wird mit Räumen viel mehr als Fakten und Orten verbunden: Interpretationsmuster, soziale Praktiken und Machtfigurationen, die lokal bestimmt werden (LÖW, 2008).

3.2.3 Das topologische Muster „Stadt“

Die topologischen Muster „dienen dazu, Ordnung im Raum herzustellen und uns im Raum zu orientieren“ (ALTMAYER, 2013, 23). So gehören zu dieser Kategorie z. B. die Konzepte von Europa, von den Himmelsrichtungen und von Stadt sowie von spezifischen Städten wie Berlin oder São Paulo. Für ein kulturwissenschaftliches Verständnis von Stadt im Fach Deutsch als Fremdsprache ist es wichtig, nicht was, sondern wie vor allem in den Medien über Städte gesprochen und geschrieben wird.

Um dies zu veranschaulichen, erscheint ein kurzes Beispiel der kulturwissenschaftlichen Analyse eines Werbeplakats sinnvoll. Das Beispiel ist aus einer ausgezeichneten Imagekampagne der Berliner Morgenpost von 2016. Die Kampagne umfasst mehrere Plakate, die die gleiche Logik verfolgen: Ein Bild von Berlin und ein Satz, der immer mit „Berlin ist, wenn“ anfängt. Das Ziel ist zu sammeln, was als Berliner Eigenschaften bzw. Besonderheiten angenommen wird.

In Zusammenhang mit dem Bild suggeriert der Name der Kampagne, der auf der unteren rechten Seite des Plakats gleich unter dem Namen der Zeitung zu sehen ist, dass das

Bild und der oben stehende Satz als Definition der Stadt Berlin wirken. Der mit der Konjunktion „wenn“ eingeführte Konditionalsatz weist auf eine Bedingung hin, mit welcher man Berlin identifizieren kann. Begegnet man der abgebildeten Situation, dann handelt es sich um Berlin.

ABBILDUNG 4 - PLAKAT AUS DER WERBEKAMPAGNE VON DER ZEITUNG BERLINER MORGENPOST



QUELLE: <https://www.morgenpost.de/>

Die Bedingung in dem Fall ist, dass „die Wahrheit einfach raus muss“. Dies bezieht sich auf eine Notwendigkeit, ehrlich zu sein, ganz gleich, welches auch immer die Konsequenzen seien. In diesem Sinne wird Berlin mit Ehrlichkeit verbunden.

Das Bild hat eine ergänzende Funktion bezüglich des Satzes, also es komplementiert die im Satz konstruierte Bedeutung. Das Bild zeigt zwei Ambientes: Den inneren Raum im Hintergrund und die äußere Umgebung eines Cafés. Der Einsatz der Doppeldeutigkeit des Ausdrucks „raus sein“, „in der äußeren Seite eines Gebäudes sein“ und „gesprochen sein“, verbindet das Bild und den Satz und verwandelt die Idee der Wahrheit in ein konkretes Objekt, welches an einem beliebigen Ort stehen kann. Dies richtet die Aufmerksamkeit der Lesenden auf etwas auf dem Bild, was draußen steht. So wird deutlich, dass die Wahrheit von der Schrift auf der Menütafel repräsentiert wird, und so kann der Witz erschlossen werden.

Im Vordergrund in der Mitte des Bildes ist eine Menütafel mit einem Angebot zu sehen. Basierend auf dem allgemeinen Vorwissen ist zu erwarten, dass das Angebot ein mindestens vernünftig gutes Produkt für einen günstigen Preis darstellt. Es bleibt aber

implizit, dass das Produkt oft nicht gut ist. So ist es also überraschend, dass diese implizite Information auf der Menütafel im Offen gezeigt wird, wenn das Interesse das Verkaufs des Produktes ist. Die Menütafel zeigt die Wahrheit über das Produkt: Der Kaffee ist günstig, aber nur „mittelgut“. Dies kann Komik erzeugen, da die Erwartung dieser Situation nicht erfüllt wird.

Außerdem ist auffällig, dass die Information über den Kaffee die Kundschaft des Cafés nicht zu stören scheint. Man kann also davon ausgehen, dass die Ehrlichkeit in diesem Kontext hoch geachtet wird, weil das in Berlin passiert. Es gibt also Diskursen in deutschsprachigen Medien, die Berlin als die Stadt vermitteln, wo die Ehrlichkeit bzw. die Wahrheit angestrebt wird, und egal welche Konsequenzen das nach sich ziehen kann, wird das als normal betrachtet.

Die Zusammenwirkung zwischen Bild und Schrift in dem Beispiel greift auf etwas Anderes zurück als das Abgebildete, nämlich auf Diskurse, die auf eine spezifische Vorstellung der Stadt zurückgreifen. Der von der Ehrlichkeit über den Kaffee produzierte lustige Effekt repräsentiert eine Hochachtung des Ehrlich-Seins in der Stadt Berlin. Auf diese Weise setzt das Plakat ein gewisses Vorwissen an Deutungsmuster voraus: Berlin ist ehrlich und auch lustig.

In der vorliegenden Arbeit wird auch diskutiert, wie über die deutschsprachigen Städte in den Lehrwerken gesprochen wird. Mit Hilfe der thematischen Lehrwerkanalyse soll deutlich werden, welche Bedeutungen ihnen durch Bilder, Texte und Aufgaben zugewiesen werden.

4 ANALYSE

Im vorliegenden Kapitel werden ausgewählte Lektionen der Lehrwerke auf Basis der vorhergegangenen Theoriekapitel analysiert. Zuerst wird die Auswahl der Lehrwerke und Lektionen begründet, dann werden die Lektionen jedes Lehrwerks in verschiedenen Ebenen analysiert, wie im vorherigen Kapitel erläutert.

4.1 KORPUS

Für die Bestimmung und Eingrenzung des Korpus ist nach Höhne *et al.* (2005) die Bestimmung einer Diskursform (ob es sich z. B. um ein Magazin, eine Zeitung oder ein Lehrwerk handelt) und eines semantischen Feldes innerhalb eines „idealtypischen, thematischen Diskurs[es]“ (ebd., 35-6) notwendig. Die zu analysierende Diskursform ist das Kapitel eines deutschsprachigen Lehrwerkes. Das semantische Feld innerhalb des Städtendiskurses bzw. des Diskurses über deutschsprachige Städte enthält Begriffe wie ‚Stadtviertel/Stadtteil‘, ‚Einrichtungen‘, ‚Wohnen‘, ‚Tourismus‘, ‚Rathaus‘, ‚Arbeiten‘, ‚Studieren‘, ‚Einkaufen‘, ‚Freizeit‘, ‚Verkehr‘, ‚Schule‘, ‚Geschichte‘, ‚Essen‘, ‚Einwohner‘, ‚Orientierung‘.

Die Lehrwerke *Studio 21 A1* (FUNK; KUHN, 2013) und *Menschen A1.2* (EVANS *et al.*, 2012) wurden hauptsächlich aus zwei Gründen für die Analyse ausgewählt. Erstens richten sie sich, nach Aussagen in Vorworten und auf Deckblättern, an Erwachsene mit geringen Deutsch-Vorkenntnissen. Diese Zielgruppe wird relativ vage definiert, sodass sie zu praktisch allen Deutschlernenden auf der Welt passen kann. Im Vorwort von *Studio 21* wird das deutlich ausgedrückt: „Studio 21 - Das Deutschbuch richtet sich an Erwachsene ohne Deutsch-Vorkenntnisse, die im In- und Ausland Deutsch lernen“ (FUNK; KUHN, 2013, 3).

Zweitens bildet das Niveau bei der Auswahl ein wichtiges Kriterium. Die Mehrheit der brasilianischen Deutschlernenden ist wie üblich auf dem Anfängerniveau. Für viele ist das Lehrwerk als visuelles Medium erste und (für eine gewisse Zeit) einzige Quelle von Informationen über die deutschsprachigen Länder und dies kann ihre Vorstellung von diesen Ländern sehr stark prägen (KUHN, 2014).

Es handelt sich also um internationale Lehrwerke. Uphoff weist auf den weitgehenden Einsatz von diesen Lehrwerken im brasilianischen Kontext hin, ob in Universitäten, Schulen oder Sprachschulen (2009, 83). Hinzu kommt die Tatsache, dass sie im allgemeinen internationalen und deutschsprachigen Kontext auch weitgehend angewendet werden.

Das Thema „Stadt“ ist normalerweise in jedem auf den kommunikativen Prinzipien basierten Lehrwerk zu finden, entweder als Hintergrund für eine kommunikative Aktivität, wie etwa die Wegbeschreibung, in einem Lesetext, oder als Thema einer landeskundlichen Sektion des Buches. In den in dieser Arbeit analysierten Lehrwerken kommen mit wenigen Ausnahmen (*Studio 21* A1: Lektion 12; *Menschen* A1.2: Lektion 20) Städte, mittels der Erwähnung des Wortes „Stadt“ bzw. einer Variante davon oder mittels der Erwähnung eines Stadtnamens, bei jeder der Lektionen vor, obwohl Bezug auf das städtische Leben (z. B. in einer WG leben, öffentliche Verkehrsmittel nutzen, ins Fitnessstudio gehen) oder auf städtische Einrichtungen (z. B. die Universität, die Apotheke, das Hotel) genommen wird.

Wenige Lektionen in den besagten Lehrwerken thematisieren spezifisch Städte. *Studio 21* A1 (FUNK; KUHN, 2013) hat zwei Lektionen, die diese Voraussetzung erfüllen: „Berlin sehen“ und „Städte - Länder - Sprachen“. Letztere umfasst verschiedene europäische Städte, Länder und Sprachen. Die vorliegende Analyse beschränkt sich auf Lektionen, die sich offensichtlich mit dem Thema deutschsprachige Städte bzw. mit einer spezifischen deutschsprachigen Stadt befassen. Das zu betonen ist wichtig, denn in einer Masterarbeit kann man sich unmöglich mit jeder Erwähnung einer Stadt bzw. des Wortes „Stadt“ in einem Lehrwerk auseinanderzusetzen.

Auch wegen des Umfangs der vorliegenden Arbeit bezieht sich die Analyse lediglich auf die Printmaterialien der besagten Lehrwerke. Daher ist der Inhalt der audiovisuellen Medien sowie der interaktiven *online* Zusatzmaterialien aus der Analyse ausgeschlossen.

Aus diesen Gründen reduziert sich das Korpus auf folgenden Lektionen:

***Menschen* - A1.2 - Einheit 15: In Giesing wohnt das Leben!**

Menschen A1.2 ist in Modulen organisiert. Jedes Modul hat drei Lektionen und ein Modul-Plus, welches das Thema und die Lernziele des Moduls in interaktiveren Kontexten darstellt. Die ausgewählte Lektion umfasst eine Einstiegsseite, eine Doppelseite mit Input-Inhalt und eine Abschlusseite, die eine kleine Zusammenfassung des grammatischen Inhalts und der thematischen Redemittel enthält. Dazu kommen die Sektionen des Modul-Plus: „Lesemagazin“, „Film-Station“, „Projekt Landeskunde“ und „Ausklang“, welche hauptsächlich aus zwei Gründen in die Analyse mit einbezogen wurden: erstens weil diese Lektion mit nur vier Seiten zu kurz erschien, und zweitens weil die Sektionen auch deutschsprachige Städte thematisieren. Es ist kompakter als *Studio 21*. Die Lernziele in dieser Lektion sind „einen Ort bewerten“ und „nach Einrichtungen fragen und darauf antworten“ (Evans *et al.* 2013: 17). Fast die ganze erste Seite der Lektion ist mit Bildern von Aussichten

aus verschiedenen Fenstern in Städten bestückt, die nicht benannt werden und auch nicht einfach erkennbar sind. Die Texte in den Inhaltsseiten und im Modul-Plus erzählen über das Leben mancher Personen und ihre Bewertung dieses Lebens in verschiedenen deutschsprachigen Städten (München, Bern, Hamburg und Berlin). Es handelt sich also um eine geeignete Lektion für die vorliegende Arbeit.

Studio 21 - A1 - Einheit 8: Berlin sehen

Die Lernziele sind „Sehenswürdigkeiten in Berlin kennen“, „nach dem Weg fragen“, „einen Weg beschreiben“, „von einer Reise erzählen“ und „eine Postkarte schreiben“ (FUNK; KUHN, 2013, 146). Sie umfasst, wie jede Einheit in diesem Lehrwerk, zwei Teile: Einen mit Input-Inhalt (acht Seiten in diesem Fall) und einen mit Übungen (sieben Seiten in diesem Fall). Die letzte Seite der Einheit richtet sich an eine Selbstevaluation und die Wiederholung des Inhaltes nach Lernzielen, Wortschatz, Grammatik und Aussprache. Die erste Doppelseite hat die Einführung des Themas „Berlin“ zum Ziel. Sowohl auf dieser Doppelseite als auch fast auf jeder Seite dieser Einheit finden sich Bilder von Berlins Sehenswürdigkeiten. Die Texte erzählen Geschichten von Personen, die entweder in Berlin mit Tourismus arbeiten oder dort in den Ferien sind, oder über Berliner Sehenswürdigkeiten. Es handelt sich um eine thematische Lektion über die Stadt Berlin, also eignet sich diese Einheit ebenfalls für die in dieser Arbeit zu untersuchende Fragestellung.

Der Korpus enthält weiterhin die Inhaltsverzeichnisse beider Lehrwerke, weil sie zur Diskursformanalyse gehören.

4.2 DIE ANALYSE

Hier werden die Seiten bzw. Doppelseiten der Lektionen in den Lehrwerken *Menschen A1.2* und *Studio 21 A1* analysiert. Die Analyse erfolgt in verschiedenen Ebenen, wie im Kapitel 3 erklärt wurde, aber die Reihenfolge, in der die Ebenen analysiert werden, wird nicht immer die gleiche sein. Darüber entscheidet nämlich die Relevanz eines bestimmten Elements in dem Arrangement der Seite bzw. Doppelseite. Sind die Bilder auf einer Seite etwa wegen ihrer Größe besonders relevant, werden sie zuerst analysiert.

4.2.1 *Menschen - A1.2 - Einheit 15: In Giesing wohnt das Leben!*

Vormerkungen

Das Modul 5, in dem sich die Einheit 15 im Lehrwerk befindet, thematisiert die Stadt aus verschiedenen Perspektiven: Sich in der Stadt auskennen, in der Stadt wohnen und sie bewerten. Die 15 ist die einzige Lektion, die eine bzw. mehrere deutschsprachige Städte spezifisch anspricht; in den anderen Lektionen des Moduls werden sie bloß oder gar nicht erwähnt.

Im Vorwort (EVANS *et al.*, 2012, 6-7) sind keine relevanten Informationen für die vorliegende Analyse zu zeigen.

Was die allgemeine Diskursform der zu analysierenden Lektion angeht, ist zu bemerken, dass alle Seiten die Nummer der Lektion und des Moduls und Seitenzahl (in Zahlen und ausgeschrieben) haben. Zudem stehen neben den Aufgaben Symbole bzw. Wörter, die auf wichtige didaktische Hinweise verweisen, z. B. dass es für die jeweilige Aufgabe eine interaktive *online* Version gibt.

Die Seiten 20 und 22 wurden von der Analyse ausgeschlossen, weil sie für die Konstruktion des Diskurses nicht relevant sind: Seite 20 enthält Aufgaben, die persönliche Informationen der Lernenden erfragen, und eine Zusammenfassung der grammatischen und kommunikativen Inhalte; Seite 22 enthält Aufgaben zu den Videos der Lektion 15, die, als audiovisuelles Medium, nicht analysiert werden.

Seite 17

Die Einstiegsseite der Lektion ist, wie im Vorwort vorgesehen, eine stark mit Bildern besetzte Seite. Diese sowie der Titel sind die auffälligsten Elemente auf dieser Seite. Die Bild- und Textdokumente wurden wie folgt nummeriert:

ABBILDUNG 5 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER SEITE 17

1 In Giesing wohnt das Leben! **15**

1 Der Blick aus meinem Fenster.

a Was sehen Sie auf den Bildern? Hilfe finden Sie im Bildlexikon.

b Was passt? Hören Sie und ordnen Sie zu.

Text	1	2	3	4	5	6
Foto	—	—	—	—	—	—

2 Was sehen Sie aus Ihrem Fenster? Mögen Sie den Blick?

• Café | • Park | • Hafen | • Straße | • Meer | ...

Ich sehe eine Straße. Ich mag den Blick nicht so gern. Was siehst du?

3

Sprechen: einen Ort bewerten: Giesing ist ganz normal. Das gefällt mir.; nach Einrichtungen fragen und darauf antworten: Gibt es eigentlich auch ein Kino in ...?

Lesen: Blog

Wortfelder: Einrichtungen und Orte in der Stadt

Grammatik: Verben mit Dativ / Personalpronomen im Dativ: Das gefällt mir.

siebzehn | 17 Modul 5

QUELLE: EVANS *et al.*, 2012

Die Bilder in Nr. 2 haben die Präsentation des Themas zum Ziel. Sie zeigen sechs unterschiedliche Aussichten, die metonymisch jeweils eine unterschiedliche Stadt repräsentieren. Dies lässt sich aber bei den Bildern A und C nicht einfach erkennen, weil sie keine Häuser oder Gebäude darstellen. Man kann annehmen, dass die Schiffe auf Bild A und

das Flugzeug auf Bild C auch metonymisch Städte aufgreifen, wo ein Meer, ein See bzw. ein Fluss oder ein Flughafen zu finden sind.

Nirgends auf der Seite kann ein Verweis auf reale Orte gefunden werden, aber Indizien auf manchen Bildern weisen auf deutschsprachige Ländern hin (auf Bild C ist ein Flugzeug der luxemburgischen Fluggesellschaft *Cargolux* und auf Bild D ist das Rathaus der rheinland-pfälzischen Gemeinde Hatzenbühl zu sehen).

Ausgehend davon, dass die Bilder deutschsprachige Städte repräsentieren, kann angenommen werden, dass sie eine gewisse Vorstellung davon vermitteln, was eine deutschsprachige Stadt ist. Bild A zeigt große Schiffe unter einem blauen Himmel. Bild B zeigt einen nassen Platz mit großen alten Gebäuden unter einem blauen Himmel und großen Wolken auf. In Bild C ist das luxemburgische Flugzeug, das durch den blauen Himmel fliegt. Bild D stellt das kleine rheinland-pfälzische Rathaus auch unter blauem, sonnigem Himmel dar. Auf Bild E kann man einen Fluss sowie viele große und kleine historische Gebäude unter einem wolkigen blauen Himmel sehen. Auf Bild F wird ein Wald und historische Gebäude unter dem blauen Himmel präsentiert.

In diesem Sinne kann man die in dieser ersten Seite der Lektion präsentierte Vorstellung deutschsprachiger Städte wegen des Himmels erstens mit gutem Wetter verbinden. Dann verknüpft man die Vorstellung beim Anblick der historischen Gebäude mit Tradition und Geschichte und hinsichtlich des Flugzeuges und des Schiffes mit Technologie, Industrie und Tourismus. Die Straßen, die auf Bildern B, D und E zu sehen sind, sehen sauber aus.

Der auf allen Bildern in Nr. 2 präsente Fensterrahmen kann in Zusammenhang mit den Aufgaben (Nr. 4 und 5) verstanden werden. Sie stehen für Wohnungen in den jeweiligen Städten und simulieren und illustrieren die in Nr. 4 und 5 dargestellte Situation: Aus dem Fenster sehen. In der ersten Aufgabe sollen die Lernenden den Blick auf den Bildern und in der zweiten sollen sie den Ausblick aus ihren eigenen Fenstern beschreiben. Dies kann vor allem wegen der Frage „Mögen Sie den Blick?“, die sich nur auf den eigenen Blick bezieht, zu einem Vergleich zwischen den im Buch dargestellten Ausblicken und den eigenen führen. Beim Blick aus den Fenstern der Lernenden ist es möglich, dass er nicht so positiv ist, wie die aus dem Buch und die Lernenden können so wie in der Sprechblase in Nr. 5 reagieren.

In diesem Zusammenhang wirkt der Titel der Lektion (Nr. 1) auch positiv für die gesamte Konstruktion der Vorstellung deutschsprachiger Städte auf dieser Seite. „In Giesing wohnt das Leben“ hebt den Namen des Stadtteils hervor, weil er im Satz topikalisiert, d. h. vorangestellt wurde. In der normalen Reihenfolge der Satzglieder würde das Subjekt „das

Leben“ in der ersten Stelle vorkommen; tritt stattdessen ein anderes Element an die erste Stelle, gewinnt dieses eine besondere Hervorhebung. Diese durch Topikalisierung produzierte Hervorhebung des Stadtteils betont die Aussage, dass das Leben in Giesing und auf keinen Fall woanders wohnt.

Die Assoziation zwischen dem Substantiv „Leben“ und dem Verb „wohnen“ konstituiert eine Personifikation des abstrakten Substantivs. Der Effekt dieser Personifikation besagt, dass das Leben dauerhaft in Giesing und nur bei Gelegenheit woanders ist. Das Leben kann hier in Annäherung an den Lesetext, aus dem dieser Titel herausgenommen wurde (Abbildung 6), als Zusammenfassung vieler positiven Aspekte des städtischen Lebens gelten. Also kann angenommen werden, dass viele positive Aspekte des städtischen Lebens dort dauerhaft sind.

Nr. 3 präsentiert nur den Inhalt der Einheit und trägt nicht viel zur diskursiven Konstruktion deutschsprachiger Städte bei.

Doppelseite 18-19

Die Elemente auf der Doppelseite wurden für die Analyse wie folgt nummeriert:

ABBILDUNG 6 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER DOPPELSEITE
18-19

[illegible]

QUELLE: EVANS *et al.*, 2012

Die Doppelseite besteht hauptsächlich aus Text und die auffälligsten Elemente sind hinsichtlich der Farbe und Größe des Bildlexikons (Nr. 1) und des Lesetextes (Nr. 5). Dieser wird in einer besonderen Diskursform präsentiert, einem Blog, was dem Lernprozess Authentizität verleihen soll.

Da es unmöglich ist, den ganzen Wortschatz bezüglich der Stadt in einer vierseitigen Lehrwerk-Lektion vorzustellen, soll man eine Auswahl an Wörtern treffen. Auf keinen Fall ist diese Auswahl neutral, sie verfolgt Kriterien, die einer gewissen Vorstellung davon entsprechen, was eine Stadt und was am wichtigsten dort ist. In dieser Hinsicht kann man einen Aspekt der im Buch vermittelten Vorstellung deutschsprachiger Städte durch die Auswahl im Bildlexikon aufgreifen. Relevante Einrichtungen und Orte in deutschsprachigen Städten sind Schulen, Kirchen, Schlösser, Märkte, Geschäfte, Kindergarten, Spielplätze, Jugendherbergen, Bibliotheken, Türme, das Rathaus und die Altstadt.

Nicht nur die Auswahl der Einrichtungen und Orte ist von Belang für die Konstruktion der Vorstellung deutschsprachiger Städte, sondern auch die bildliche Darstellung, welche auch eine Auswahl konstituiert. Der Turm, die Kirche, das Schloss und das Rathaus haben ein altes Aussehen, wobei ihre geschichtliche Relevanz hervorgehoben wird. Die alten Gebäude vertreten und betonen das Alter und daher die Tradition einer Stadt. Dies ist z. B. im touristischen Topos sehr wertgeschätzt. Darauf weist allein die Präsenz der Altstadt in der Liste weist darauf hin und verstärkt die Idee von Tradition. Das Bild der Bibliothek zeigt eine moderne Bibliothek. Der Markt und der Laden sehen organisiert und sauber aus, mit wenigen Leuten. Vier von den Bildern weisen direkt auf geeignete, sauber aussehende Plätze für Kinder und Jugendlichen hin.

Nr. 2 erweitert ein Stück weit den Wortschatz der im Bildlexikon präsentierten Einrichtungen und Orte in der Stadt, erweitert also die Vorstellung von Stadt.

Im Hinblick auf das Lernziel „einen Ort bewerten“ bekommen die Eigenschaften des Blogs, wie der Kommentar, eine besondere Funktion. Der Kommentar in einem Blog ist der Platz für abweichende Meinungen, weil andere Personen die Möglichkeit haben, ihre Meinungen über das vorgestellte Thema zu äußern. Das Stadtviertel Giesing wird im Blogtext, wie im Folgenden gezeigt wird, sehr positiv bewertet, und daher ist zu erwarten, dass die Kommentaren eine abweichende Meinung zeigen.

ABBILDUNG 7 - TEXTDOKUMENT AUS NR. 5 (GRÖßER, ZAHLEN EINGEFÜGT)



Seit einem halben Jahr lebe ich in München, in
 meinem Lieblingsviertel Giesing. Giesing ist
 ganz normal. Giesing ist nicht toll. Giesing ist
 nicht ,in'. Und genau das gefällt mir so gut. Hier
 leben Alte und Junge zusammen, Arbeiter und
 Studenten, Deutsche und Ausländer. Der Stadt-
 teil gehört uns allen und hier finden wir auch al-
 les: Es gibt Läden, Werkstätten, viele Kneipen
 und Restaurants. Ich wohne mit meiner Familie
 in der Tegernseer Landstraße. Von hier aus kom-
 men wir überall sehr gut zu Fuß hin: Der Kinder-
 garten ist gleich um die Ecke, zur Schule ist es
 auch nicht weit, mein Friseur ist im Nachbarhaus und zur Post sind es keine
 50 Meter. Ich sag's ja: Giesing ist ganz normal und das finde ich super so!

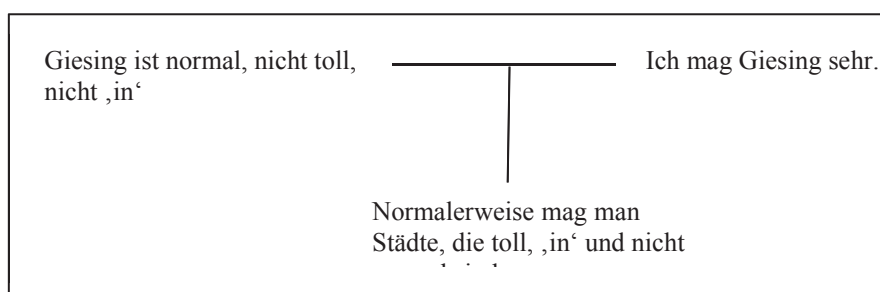
QUELLE: EVANS *et al.*, 2012

Betrachtet man folgenden Auszug aus dem Lesetext, ist eine Interpretation möglich:

„Seit einem halben Jahr lebe ich in München, in meinem Lieblingsviertel. Giesing ist ganz normal. Giesing ist nicht toll. Giesing ist nicht ,in'. Und genau das gefällt mir so gut.“

Die Attribute „nicht normal“, im Sinne von etwas, was etwas Außergewöhnliches mit sich bringt, „in“, im Sinne von modern, und „toll“ sind eher positive Eigenschaften, die man normalerweise Sachen zuschreibt, die einem gefallen. Im Text steht aber, dass die Stadt diese Eigenschaften nicht hat (Datum). Das setzt voraus, dass dieser Stadtteil Personen nicht gefallen kann (Schlussregel). Trotzdem mag die Person im Text den Stadtteil (Konklusion). Das Argumentationsschema dieses Auszuges kann so aussehen:

ABBILDUNG 8 - ARGUMENTATIONSSCHEMA DER PRÄMISSE IM TEXT AUF SEITE 18



Es handelt sich dabei um den Topos des städtischen Lebens, also ist es sinnvoll, dass die Stadt nicht normal, sondern toll und „in“ ist. Trotzdem gefällt die Stadt der Autorin des Blogs.

Die Meinung, dass Giesing nicht toll, nicht „in“ und ganz normal ist, sind hier als negative Aspekte des Stadtteils zu sehen. Sie werden in den folgenden Sätzen jedoch relativiert, indem die Autorin erklärt, warum sie das Viertel trotz dieser negativen Eigenschaften liebt. Von Zeile 4 bis 14 werden die positiven Eigenschaften Giesings aufgelistet.

Zeilen 4 bis 6 stellen eine Aufzählung dar, die sich auf die Einwohner von Giesing bezieht. Die Benennung von drei unterschiedlichen Gruppen von Personen sowie das Fehlen eines Endes in der Aufzählung weisen auf eine endlose Liste von Einwohnern hin bzw. weisen darauf hin, dass die Liste noch weiter gehen könnte. Die Nebeneinanderstellung von Paradoxen („Alte und Junge“, „Arbeiter und Studenten“ und „Deutsche und Ausländer“) bekräftigt diese Annahme, weil sie aussagt, dass auch paradoxe Gruppen mit unterschiedlichen Interessen in Giesing wohnen.

Der Einsatz des indefiniten Pronomen „allen“ und „alles“ in den Zeilen 7 bis 8 suggeriert Vollständigkeit in Bezug auf Giesing und die endlose Aufzählung in den Zeilen danach verstärkt diese Auffassung. Ein weiterer Bezug auf Ganzheit kann in Zeile 11 gefunden werden: „überall“. „Überall“ kann man in Giesing „sehr gut zu Fuß“ hinkommen. Diese Aussage weist auf einen einfachen Zugang zu Dienstleistungsangeboten des Stadtviertels und die Aufzählung danach, in der vier Synonyme von „sehr gut zu Fuß“ eingesetzt werden, verstärkt die vom Adverb „überall“ produzierte Idee von Vollständigkeit und die Idee von Nähe: „gleich um die Ecke“, „nicht weit“, „im Nachbarhaus“ und „keine 50 Meter“.

Der letzte Satz des Textes greift das zentrale Argument auf, dass Giesing normal ist und genau deswegen „super“ (Zeile 14) ist. Dadurch werden die Vollständigkeit und die Nähe in einer Stadt als etwas Normales und Gutes dargestellt. Wenn man dies verallgemeinert, sind alle deutschsprachigen Städte vollständig und alles ist in der Nähe.

Die Kommentare zeigen eine abweichende Meinung, welche dieser positiven Vorstellung von Giesing aber nicht unbedingt widerspricht.

ABBILDUNG 9 - TEXTDOKUMENT AUS NR. 5 (GRÖßER, ZAHLEN EINGEFÜGT)

Kommentare

Hallo Marlene! Gratuliere! Dein Blog gefällt mir. Und dein Text über Giesing hilft mir sehr. 1
 Ich möchte nämlich bald in München studieren. Ich habe noch keine Wohnung dort,
 aber vielleicht kenne ich jetzt ja schon mal den richtigen Stadtteil. Eine Frage noch:
 Gibt es eigentlich auch ein Kino in Giesing? Ich danke dir!
 „Claudia aus Essen“ 26. Juni um 22:12 Uhr Antworten 5

Ja, Giesing ist schon okay. Aber so toll ist es nun auch wieder nicht. Andere Stadtteile 6
 sind auch schön. Mir gefallen die Maxvorstadt und das Lehel sehr gut.
 „Teddybär“ 28. Juni um 16:43 Uhr Antworten 8

QUELLE: EVANS *et al.*, 2012

Der erste Kommentar bestätigt die im Text konstruierte positive Vorstellung Giesings, wie in Zeile 1 oder 3 zu sehen ist: Weder hinterfragt die noch widerspricht er den Informationen im Text. Der zweite Kommentar fängt mit einer widersprechenden Information an, die im Text jedoch schon angesprochen und relativiert wurde: Giesing ist nicht toll. Die darauf folgende Aussage deutet durch das Adverb „auch“ darauf hin, dass Giesing schön ist. Die letzte Zeile zeigt zwei weitere Münchner Stadtviertel, die auch positiv dargestellt werden.

Fast alle Aufgaben beziehen sich auf den Blog (Nr. 5) und wenige greifen die Erfahrungen und Meinungen der Lernenden auf. Ein kritischer Bezug zu den Lesetext ist jedoch nicht zu finden, d. h. es ist keine Aufgabe zu finden, in der die Meinung der Lernenden bezüglich der Ideen im Text verlangt wird. Obwohl eins der Lernziele der Lektion das Bewerten von Orten ist, wird die Bewertung auf dieser Doppelseite im äußersten Fall hinsichtlich der Erfahrung der Lernenden erfordert (siehe Nr. 11 und Nr. 14). Nr. 6 und 7 bezwecken den Vergleich zwischen dem Stadtviertel Giesing und dem Heimatort der Lernenden.

Die restlichen Elemente der Seite tragen nicht viel zur gesamten Konstruktion des Diskurses über deutschsprachige Städte bei.

Seite 21

Bei der ersten Betrachtung der Seite fällt die Diskursform des Zeitschriftenartikels auf, worauf in Nr. 1 hingewiesen wird. Der Text ist in zwei Spalten geteilt (Nr. 4), hat einen in anderer Farbe hervorgehobenen Titel (Nr. 2), Bilder (Nr. 5 und 6) zum Illustrieren und Profilbild des Autors (Nr. 3). Im Folgenden ist die Nummerierung der Elemente zu finden:

ABBILDUNG 10 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER SEITE 21

1 LESEMAGAZIN

2

Vom Seehaus bis zum Teehaus

Ein Spaziergang durch Ludgers Lieblingspark in München

4

Der Englische Garten in München ist mehr als 200 Jahre alt und er ist seit 1792 für alle Menschen geöffnet. Wir finden das heute ganz normal, aber im 18. Jahrhundert war es noch etwas Besonderes. So viel ‚Volksnähe‘ war in den meisten Ländern Europas nämlich noch nicht üblich.

Englischer ‚Garten‘? Gärten sind ja meist ziemlich klein. Wir sprechen hier aber von einem Park mit mehr als vier Quadratkilometern Fläche. Und dieser Park liegt auch noch mitten in der Großstadt. Vom Stadtzentrum am Marienplatz sind es nur etwa 800 Meter und schon ist man im Grünen.

Ich möchte meinen Spaziergang aber woanders starten und fahre vom Marienplatz zuerst mal vier Stationen bis zur Haltestelle Münchner Freiheit. Von dort gehe ich dann in etwa zehn Minuten zu Fuß zum Kleinhesseloher See. Der Biergarten am Seehaus ist sehr schön, aber für eine Pause ist es noch ein bisschen zu früh. Also weiter.

Jetzt gehen wir noch etwa 800 Meter in Richtung Stadtmitte und kommen zum Japanischen Teehaus. Seit 1972 haben München und das japanische Sapporo eine Städtepartnerschaft. Das Teehaus ist ein Zeichen für die Freundschaft der beiden Olympiastädte.

3

Von Ludger Haring

6

☐ Monopteros
 ☒ Blick vom Monopteros
 ☐ Chinesischer Turm
 ☐ Teehaus
 ☐ Kleinhesseloher See

4

Nach einem Kilometer komme ich zum Chinesischen Turm. Den finde ich besonders toll. Er ist 25 Meter hoch und ganz aus Holz. Auch hier gibt es einen Biergarten. Er hat 7.000 Sitzplätze und ist bei Einheimischen und Touristen sehr beliebt. Manchmal spielt im Turm eine bayrische Blasmusik für die Gäste.

Noch einmal 300 Meter weiter kommen wir zu meinem Lieblingsplatz: zum Monopteros. Das ist ein griechischer Tempel auf einem Hügel. Von dort oben hat man einen super Blick auf die Frauenkirche und das Zentrum.

So, mein Spaziergang ist zu Ende. Wir haben noch nicht einmal 30 Prozent vom Englischen Garten gesehen. Aber sicher verstehen Sie schon jetzt: Er ist mein Lieblingspark in München.

1 Ludgers Spaziergang. Lesen Sie den Text, zeichnen Sie Ludgers Weg in die Karte ein und ordnen Sie die Bilder zu.

2 Und Sie? Haben Sie einen Lieblingspark oder einen Lieblingsplatz? Erzählen Sie.

7

einundzwanzig | 21 Modul 5

QUELLE: EVANS *et al.*, 2012

Vom Titel her (Nr. 2) erschließt man, dass ein weiterer Aspekt der Stadt München in Übereinstimmung mit den vorherigen Text (S. 18, Nr. 5) gelobt wird. Dies ist durch den

Ausdruck „**Liebling**s-park in München“ (von mir hervorgehoben) zu erkennen. Der reine Reim im Titel („Seehaus“ und „Teehaus“) verleiht dem Text einen harmonischen Ton.

Mit der Hervorhebung des Alters und daher der Tradition des Parks fängt der Text an. Darüber hinaus wird die Öffentlichkeit bzw. der volksnahe Charakter des Parks auch hervorgehoben. Der zweite Absatz konzentriert sich auf die Größe des Parks, die auch als ein positiver Aspekt präsentiert wird, und auf die Tatsache, dass der Park mitten in der Stadt Zugang zum Grünen ermöglicht. Das Grüne repräsentiert den Kontakt mit der Natur, was sehr wertgeschätzt wird. Die Karte (Nr. 5) illustriert die Nähe zwischen der Stadt (auf der Karte als die U-Bahn-Linie) und dem Grünen (auf der Karte als der Englische Garten). Die Bilder (Nr. 6) illustrieren die im Text erwähnten Orte des Parks. Es ist anzumerken, dass auf allen Bildern das Wetter sonnig ist, mit blauem Himmel.


Weiter im Text werden die Biergärten (Zeilen 17-18; 23-25), der Chinesischen Turm (Zeilen 21-22), der Tempel Monopteros (Zeilen 29-30) und das Japanische Teehaus (Zeilen 34-36) gelobt. Dabei werden die Prädikationen „sehr schön“, „sehr beliebt“, „einen super Blick“, „Zeichen für die Freundschaft“ eingesetzt. Der im Titel durch den Reim eingeführte harmonische Ton bestätigt sich in Zeilen 33-36. Im Reim steht das Seehaus für München und das Teehaus für Sapporo und der Titel steht für die Partnerschaft zwischen den Städten, die im Text angesprochen wird.

Die restlichen Elemente der Seite tragen nicht viel zur gesamten Konstruktion des Diskurses über deutschsprachige Städte bei.

Seite 23

Im Einklang mit den anderen Lesetexten der Lektion präsentiert die Seite auch einen Text über eine deutschsprachige Stadt, der sie aus einer persönlichen Perspektive zeigt und einen öffentlichen Charakter besitzt (auf Seite 18 der Blog und auf Seite 21 das Magazin). Die Elemente auf der Seite wurden wie folgt nummeriert:


ABBILDUNG 11 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER SEITE 23



1 PROJEKT LANDESKUNDE

1 Lesen Sie Jans Blog und kreuzen Sie an: richtig oder falsch?
2


3



JANS BLOG Hamburg – das Tor zur Welt


Meine Lieblingsstadt ist Hamburg. Ich bin oft dort und besuche Freunde. Die Stadt hat 1,8 Millionen Einwohner und liegt in Norddeutschland an der Elbe. In Hamburg gibt es alles: Kunst und Kultur, Restaurants und Bars, Läden und Geschäfte – und viel Wasser.

Ihr wollt Hamburg besuchen? Das müsst Ihr sehen:




1 Hamburg am Wasser

Besonders spannend sind der Hafen mit den Containerschiffen aus der ganzen Welt und die Speicherstadt. Dort lagern Waren von den Schiffen: Kaffee, Tee, Gewürze, Kakao, elektronische Produkte, Teppiche und vieles mehr. Aber es gibt auch Museen, Ausstellungen, Lesungen und Theateraufführungen.




5 Hamburg von oben

Die Kirche St. Michaelis (die Hamburger nennen sie „Michel“) ist das Wahrzeichen von Hamburg. Der Blick vom Kirchturm (132 Meter hoch!) auf die Stadt und den Hafen ist einfach toll!



3 Hamburg am Abend

Natürlich gibt es in Hamburg überall viele Kneipen. Besonders gern mag ich aber die Atmosphäre am Großneumarkt, das ist ein Platz in der Hamburger Neustadt mit Kneipen, Cafés und Restaurants. Vielleicht sehen wir uns irgendwann mal?



15

19

Ewa aus Krakau
Danke für die Tipps, Jan! Dein Blog gefällt mir gut. Hamburg kenne ich noch nicht, aber jetzt möchte ich unbedingt hin und den Hafen sehen. *Antworten*

	richtig	falsch	
a Hamburg liegt an der Nordsee.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	4
b Jan lebt in Hamburg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
c Die Speicherstadt ist das Wahrzeichen von Hamburg.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
d In der Speicherstadt gibt es keine kulturellen Veranstaltungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
e Vom Michel hat man einen sehr schönen Blick auf die Stadt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
f Am Abend geht Jan gern zum Großneumarkt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

2 Unsere Lieblingsstadt
5

a Arbeiten Sie zu zweit: Wählen Sie Ihre Lieblingsstadt und machen Sie Notizen zu den Fragen:

- 1 Wo ist die Stadt und wie groß ist sie?
- 2 Wie oft sind/waren Sie dort?
- 3 Welche drei Sehenswürdigkeiten/Plätze/... gefallen Ihnen besonders gut?

b Schreiben Sie einen Blog wie in 1. Suchen Sie auch passende Fotos im Internet.

c Lesen Sie die Blogs der anderen Kursteilnehmer und schreiben Sie einen Kommentar dazu.

dreiundzwanzig | 23 Modul 5

Der Titel des Blogbeitrags ist eine Metapher: Hamburg ist das Tor zur Welt. Der Einsatz des bestimmten Artikels suggeriert, dass es nur ein einziges Tor bzw. ein richtiges Tor zur Welt gibt. Dieses richtige Tor ist Hamburg. Ein Tor ist ein breiter Eingang (Duden), also gewinnt die Stadt durch die Metapher die Eigenschaft, den Zugang zur Welt zu ermöglichen. In Hamburg hat man Zugang zur Welt, also zu allen bzw. zu vielen Möglichkeiten. Diese Idee wird in Zeilen 2-3 durch das Pronomen „alles“ und durch die darauf folgende Aufzählung bestätigt.

Im Titel wird schon deutlich, dass der Text ein positives Bild der Stadt vermitteln wird, und der erste Satz des Textes bekräftigt diese Annahme, vor allem mit dem Wort „Lieblingsstadt“. Die touristische Perspektive wird erst in Zeile 4 klar. Hier stellt sich das Ziel des Textes heraus: Hamburgbesuchern touristische Vorschläge zu geben.

Die Qualitäten Hamburgs werden in drei Kategorien aufgelistet. In der ersten Kategorie werden die Eigenschaften der Stadt an der Elbe als sehr „spannend“ beschrieben. Das ist dort, wo die Idee von Hamburg als Tor zur Welt eine Verstärkung erfährt. Hervorgehoben wird, dass Hamburg Schiffe aus der ganzen Welt empfängt und als Lager für die zahlreichen von ihnen transportierten diversen Produkte dient. Nicht nur diese internationale Seite wird gelobt, sondern auch ihre vielen Angebote an „Kunst und Kultur“: „Museen, Ausstellungen, Lesungen und Theateraufführungen“ (Zeilen 10-11). Dies bekräftigt die Idee, dass Hamburg viele Möglichkeiten bietet und vielfältig ist: Die Stadt ist ein wirtschaftliches, aber auch ein kulturelles Zentrum.

In der zweiten Kategorie befindet sich der Blick aus der Kirche, der im Text als toll bezeichnet wird. Die Höhe des Turms wird auch als etwas Besonderes gezeigt. Das sieht man an den Ausrufezeichen in Zeile 14 zwischen Klammern, welche Überraschung bezüglich der Höhe des Turms ausdrücken.

Schließlich weist der namentlich nicht genannte Autor darauf hin, dass die Stadt viele Kneipen hat, die er liebt. Diese Information versteckt in Zeilen 16-17 hinter dem Adverb „besonders“ und der Konjunktion „aber“, die zusammen in diesem Kontext darauf hindeuten, dass die Kneipen am Großneumarkt etwas beliebter sind als die anderen. Das bestätigt jedoch auch, dass die anderen Kneipen ebenfalls gemocht werden.

Die Bilder wirken als Illustrationen von den im Text erwähnten Sehenswürdigkeiten und zeigen Hamburg an sonnigen Tagen. Der Kommentar am Ende von „Ewa aus Krakau“ zeigt, dass der Beitrag eine positive Wirkung hatte, weil eine Person sich für die Stadt interessiert hat. Nicht viel zur gesamten Konstruktion des Diskurses über deutschsprachige Städte tragen die restlichen Elemente der Seite bei.

Seite 24

Die Elemente auf der Seite wurde für die Analyse wie folgt nummeriert:

ABBILDUNG 12 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER SEITE 24

AUSKLANG 1

3



2



4

1 Ich finde es hier super. Der Ort ist sehr schön. 1
Wir haben ein Zimmer mit Blick aufs Meer.
Das Essen ist gut. Die Leute sind nett.
Ich liebe diese Landschaft. Hier gefällt es mir sehr.
Und wie findest du es hier? Ist es nicht toll, hm? 5
Nein, es gefällt mir nicht.
Komm jetzt, ich möchte gehen. 5
Was? Es gefällt dir nicht?
Ich kann das nicht verstehen. 9

2 Ich liebe die Geschäfte in der Friedrichstraße. 1
Ruf' uns mal ein Taxi! Da fahren wir jetzt hin.
Ich glaube, ein Friseur ist da auch gleich um die Ecke.
Ach, mein Schatz, ich finde es so super in Berlin.
Und du, Schnucki? Findest du es auch so schön hier? 5
Die Stadt gefällt mir nicht.
Ich möchte sie nicht sehen. 6
Berlin gefällt dir nicht?
Ich kann das nicht verstehen. 9

► 3 13 **1 Suchen Sie sich eine Partnerin / einen Partner.** 7
Hören Sie die Musik und lernen Sie die Tanzschritte.



nach links



nach rechts



nach vorne



nach hinten

► 3 14 **2 Hören Sie das Lied und lesen Sie den Text.** 8

- a Entscheiden Sie: Wer von Ihnen ist lieber am Meer (Strophe 1)?
Wer lieber in der Stadt (Strophe 2)?
- b Lesen Sie den Liedtext zu zweit laut vor. Betonen Sie dabei, was Ihnen gefällt und was nicht.

► 3 14 **3 Hören Sie das Lied noch einmal und singen oder tanzen Sie mit.** 9

Modul 5 24 | vierundzwanzig

Die Bilder Nr. 2 und 4 sind die auffälligsten Elemente auf der Seite und zeigen einerseits eine schöne, sonnige und natürliche Landschaft und einen Balkon, der dieser Landschaft gegenübersteht, und andererseits eine sonnige geschäftige Straße mit Läden und Passanten. Auf den Bildern sind die Silhouetten eines Mannes und einer Frau (Merkmale: Kleidungen und Haare), die vermutlich am Tanzen sind, weil das Ziel dieser Sektion im Lehrwerk nach seinem Vorwort das Tanzen und Singen ist. Zwischen den Bildern ist der Titel des Liedes (Nr. 3) zu sehen und der ist ein Satz in der ersten Person („ich“), kann also in die Richtung hin interpretiert werden, dass einer der bzw. beide Schattenfiguren den Satz im Titel gesprochen hätten und dass der Satz sich auf die Orte auf den Bildern bezieht. Also der Mann in der natürlichen sommerlichen Landschaft findet es dort super und die Frau findet die Einkaufsstraße super.

Die Texte (Nr. 5 und 6) beziehen sich auch auf die Bilder, was durch einige Wörter in den Texten (z. B. in Nr. 5 „Blick aufs Meer“ und in Nr. 6 „die Geschäfte“) erkennbar ist. Die Texte stellen vier verschiedene Stimmen vor, die ihre persönliche Meinung über die Orte, wo sie sich befinden, äußern. Die zwei Teile des Liedes sind wie Dialoge gebildet. Die Fragen in der fünften Zeile jedes Teiles und die Änderung im Schriftstil weisen darauf hin.

Die erste Stimme spricht über das erste Bild, wobei kein Bezug auf einen spezifischen realen Ort auf der Welt genommen wird. Der Ort wird sehr positiv eingeschätzt: „super“ und „schön“; außerdem sind die Sachen, die man mit diesem Platz verbinden (Essen und Leute), auch positiv geladen: „gut“ und „nett“. Sehr positiv ist auch die Haltung des „Ichs“ gegenüber dem Ort: „Ich **liebe** diese Landschaft. Hier gefällt es mir **sehr**“ (von mir hervorgehoben). Die zweite Stimme antwortet auf die Frage mit der zweiten Erwähnung von etwas Negativem hinsichtlich einer Stadt bzw. eines Ortes in der ganzen Lektion (Zeilen 6-7). Da sie nicht verstanden werden kann, zeigt die darauf folgende Reaktion, dass diese Antwort nicht passt: Dieser Ort kann also den Leuten nur gefallen. Aber es ist nicht anzunehmen werden, dass die positiven Zuweisungen zu einer deutschsprachigen Stadt gehören.

Eine ähnliche Argumentation lässt sich im zweiten Teil des Liedes erkennen, aber hier kann es einen direkten Bezug auf eine reale deutschsprachige Stadt geben. Die Friedrichstraße ist eine bekannte Einkaufsstraße von Berlin. Die Geschäfte sind dem Lied zufolge beliebt und Berlin ist super. Die Antwort auf die Frage (Zeile 5) ist auch hier negativ (Zeilen 6-7) und das ist in der Lektion die dritte negative Bewertung einer Stadt. Auch ein Nicht-Verständnis ist die Reaktion auf diese Antwort. Man kann also sagen, dass Berlin hier nur gefallen kann. Wenn sie jemandem nicht gefällt, ist das unverständlich.

Die restlichen Elemente der Seite tragen nicht viel zur gesamten Konstruktion des Diskurses über deutschsprachige Städte bei.

4.2.2 *Studio 21* - A1 - Einheit 8: Berlin sehen

Vormerkungen

Bei der Betrachtung des Inhaltsverzeichnisses fällt auf, dass die Einheit zur Präsentation der Stadt Berlin zwischen den Einheiten 7, „Berufe“, und 8, „Ab in den Urlaub“ steht. Obwohl das didaktische Ziel und die grammatischen Inhalte ähnlich wie Einheit 6 „Orientierung“ sind, wurde Einheit 8 thematisch platziert: Sie spricht das Thema der Reise an, was als Vorbereitung für den nächsten Schritt verstanden werden kann, Einheit 8, „Ab in den Urlaub“. Dies suggeriert schon einen touristischen Ton für die Präsentation der Stadt bzw. dass sie als Reiseziel gesehen wird.

Im Vorwort ist interessant hervorzuheben, dass das Lehrwerk mit der einführenden Doppelseite jeder Lektion „vielfältige Einblicke in den Alltag in D-A-CH [Deutschland, Österreich und der Schweiz]“ (FUNK; KUHN, 2013, 3) bezweckt. Viele unterschiedliche Perspektive über Berlin werden also erwartet.

Was die allgemeine Diskursform der zu analysierenden Lektion angeht, ist zu bemerken, dass alle Seiten Seitenanzahl (in Zahlen und ausgeschrieben), die Bus-Linie 100 und einen ähnlichen rot-orangen Rahmen mit dem Namen und der Nummer der Lektion haben. Schließlich stehen neben den Aufgaben Symbole, die auf wichtige didaktische Hinweise verweisen, z. B. dass es für die jeweilige Aufgabe eine interaktive *online* Version gibt.

Die letzte Seite der Lektion (S. 161) wurde von der Analyse ausgeschlossen, weil sie nur die Zusammenfassung der grammatischen und kommunikativen Inhalte enthält.

Doppelseite 146-147

Für die Analyse wurden die Elemente auf der Doppelseite wie folgt nummeriert:

ABBILDUNG 13- NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER DOPPELSEITE 146-147

8 Berlin sehen

Hier lernen Sie

- Sehenswürdigkeiten in Berlin kennen
- nach dem Weg fragen, einen Weg beschreiben
- von einer Reise erzählen
- eine Postkarte schreiben

1 Mit der Linie 100 durch Berlin

1 die Humboldt-Universität 2 das Brandenburger Tor 3 der Reichstag 4 das Bundeskanzleramt

5 die Staatsoper

6 der Alexanderplatz

7 der Berliner Bär

8 das Haus der Kulturen der Welt

der Bus Linie 100

Berlin-Exkursion vom 28. – 29. Juni

Programm

Donnerstag, 28. Juni

18.00 Uhr: Abfahrt Potsdamer Platz
 19.00 Uhr: Ankunft Berlin-Center Hotel Lichterberg
 19.30 Uhr: Abend zum Deutschen Theater
 bis 19.00 Uhr: Free-Strukturzeit z.B. Friedrichstraße, Unter den Linden
 19.30 Uhr: Deutsches Theater

Freitag, 27. Juni

19.30 Uhr: Deutsches Theater

die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Berlin-Exkursion

1 Berlin. Welche Sehenswürdigkeiten kennen Sie?

2 Die Berlin-Exkursion

a) Lesen Sie den Text. Was wollen die Studenten machen?

„Die Berlin-Exkursion hat Tradition. Jedes Jahr fahren wir mit Studenten aus Jena nach Berlin. Im Programm ist immer ein Spaziergang durch das Regierungsviertel. Die Studenten wollen den Reichstag besichtigen, über einen Flohmarkt bummeln und am Abend wollen sie ins Theater gehen. Ein Hit ist die Fahrt mit dem Bus Linie 100. Man kann mit dem Bus vom Bahnhof Zoo bis zum Alexanderplatz fahren. Viele Sehenswürdigkeiten liegen an der Linie 100. Eine Stadtrundfahrt mit der Linie 100 ist billig. Aber der Bus ist oft sehr voll. Besonders beliebt ist die erste Reihe oben. Hier kann man gut fotografieren.“

b) Lesen Sie den Busplan. Zu welchen Fotos gibt es eine Haltestelle? Markieren Sie.

Dr. Bettermann, Exkursionsleiter

3 Wortfeld Großstadt. Sammeln Sie.

4

5

Herr Dr. Bettermann leitet die Exkursion und erklärt die Route. Hören Sie und bringen Sie die Sehenswürdigkeiten in die richtige Reihenfolge.

- ☐ das Brandenburger Tor
- ☐ der Berliner Dom
- ☐ das Schloss Bellevue
- ☐ die Staatsoper
- ☐ das Bundeskanzleramt
- ☐ die Alte Nationalgalerie
- ☐ der Reichstag
- ☐ der Potsdamer Platz
- ☐ der Fernsehturm
- ☐ die Humboldt-Universität
- ☐ das Sony Center

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

40

41

42

43

44

45

46

47

48

49

50

51

52

53

54

55

56

57

58

59

60

61

62

63

64

65

66

67

68

69

70

71

72

73

74

75

76

77

78

79

80

81

82

83

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94

95

96

97

98

99

100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

QUELLE: FUNK; KUHN, 2013

Man kann die Darstellung hauptsächlich in zwei Teile gliedern: Der oben positionierte Teil (Nr. 1-2), der die Überschrift und die Lernziele der Lektion und die Texte und Bilder enthält, und der unten positionierte Teil (Nr. 3-7), der die erste Aufgabenstellung der Lektion vorstellt.

Die obere Hälfte enthält das zentrale Element dieser Doppelseite: die Bilder von Berlin. Sie stellt die Überschrift (Nr. 1) für die Lektion mit einer Schriftgröße dar, die im Vergleich zu den anderen die größte ist. Die Buchstaben wurden auf einem roten Hintergrund weiß gedruckt. Darunter stehen die Lernziele der Lektion. Nummer 2 enthält die Überschrift des Unterkapitels „Mit der Linie 100 durch Berlin“ sowie die Bilder von acht berühmten Berliner Sehenswürdigkeiten. Auf der linken Seite oben ist das Bild der Staatsoper und darunter das Bild der Weltzeituhr am Alexanderplatz zu sehen. Unter der Kapitelüberschrift sieht man die Bilder des Eingangs der Humboldt-Universität, des Brandenburger Tors, des Reichstags und des Bundeskanzleramts. Auf der rechten Seite erkennt man ein Bild des Hauses der Kulturen der Welt. Weiterhin sind auf dieser Seite das Bild des touristischen Busses (Linie 100) und eines Berliner Bären, des Wappentiers der Stadt, ein Auszug aus einem touristischen Programm und ein Gruppenfoto von Touristen zu sehen. Bilder und andere bildliche Elemente werden in unterschiedlichen Größen dargestellt: Der Berliner Bär ist das größte und daher das auffälligste Element und der Bus das kleinste; alle anderen Elemente haben ähnliche Größen. Jedes Bild hat eine Bildunterschrift und ist nummeriert.

In der unteren Hälfte gibt es die Aufgabenstellungen (Nr. 3-6), die mit einer größeren Schriftgröße als die der Lesetexte und fett gedruckt wurden und eine orange Überschrift haben. Nr. 4 hat einen kleinen neunzeiligen Text, der zwischen Anführungszeichen steht. Daneben findet sich das Bild eines Mannes und eine Bildunterschrift mit seinem Namen und Beruf: Dr. Bettermann, Exkursionsleiter. Auf der rechten Seite findet man eine Liste von Namen der Berliner Sehenswürdigkeiten (Nr. 5) und ein Assoziogramm (Nr. 6) mit den Worten „die Großstadt“ in der Mitte, assoziiert mit dem Wort „das Hotel“. Alle Haltestellen der Linie 100 sowie die Seitenanzahl sind unten auf der Doppelseite zu sehen (Nr. 7).

Die Überschrift der Lektion 8 (Nr. 1) weist darauf hin, dass in dieser Lektion eine Stadt zu sehen ist. In Verbindung mit den darunter stehenden Lernzielen (Nr. 1), vor allem im Zusammenhang mit Worten des semantischen Feldes „Reise“ wie „Sehenswürdigkeiten“, „Reise“ und „Postkarte“, kann man schlussfolgern, dass Berlin aus einer touristischen Perspektive vorgestellt wird.

Der Zusammenhang mit den Bildern und anderen bildlichen Elementen (Nr. 2) sowie mit dem Text (Nr. 4) bekräftigt diese Annahme, weil Nr. 2 nur Berliner Gebäude und

Stadtsymbole, die normalerweise von Touristen besichtigt werden, die touristische Bus-Linie der Stadt, das Programm einer Berlin-Exkursion und das Bild einer Gruppe von Touristen zeigt (mehr dazu in der Analyse der Bildebene). Der Lesetext (Nr. 4) kann diese Idee der touristischen Stadt Berlin noch verstärken, da es sich dabei um die Rede eines Exkursionsleiters handelt, der von der Exkursion in Berlin erzählt. Würde man z. B. die Bilder der Sehenswürdigkeiten durch Bilder von Plätzen, die Berliner Einwohner am meisten aufsuchen, wie etwa Berliner Schulen, Einkaufszentren, die U-Bahn, Wohnviertel, wäre diese Idee von Berlin als touristischer Stadt nicht so stark.

Die Aufgabenstellungen (Nr. 3-5 und 7) konzentrieren sich auch auf die Exkursion und die Sehenswürdigkeiten. Bei Nr. 6 sieht man eine kleine Abweichung, da das Thema die Großstadt im Allgemeinen und nicht mehr spezifisch die touristische Stadt Berlin ist.

ABBILDUNG 14 - TEXTDOKUMENT AUS NR. 4 (GRÖßER, ZAHLEN EINGEFÜGT)

- 1 „Die Berlin-Exkursion hat Tradition. Jedes Jahr fahren wir mit Studenten aus Jena nach Berlin. Im Programm ist immer ein Spaziergang durch das Regierungsviertel. Die Studenten wollen den Reichstag besichtigen, über einen Flohmarkt bummeln und am Abend wollen sie ins Theater gehen.
5 Ein Hit ist die Fahrt mit dem Bus Linie 100. Man kann mit dem Bus vom Bahnhof Zoo bis zum Alexanderplatz fahren. Viele Sehenswürdigkeiten liegen an der Linie 100. Eine Stadtrundfahrt mit der Linie 100 ist billig. Aber der Bus ist oft sehr voll. Besonders beliebt ist die erste Reihe oben.
9 Hier kann man gut fotografieren.“

QUELLE: FUNK; KUHN, 2013

Im Textdokument Nr. 4 (Abbildung 13) wird die Exkursion durch Berlin mit Tradition verbunden, was als etwas Positives verstanden werden kann: Tradition verweist auf ein Ereignis, das sich seit vielen Jahren wiederholt und von Generation zu Generation weitergegeben wird. Der traditionelle Charakter der Exkursion wird durch die Erwähnung der Sachen, die sich wiederholen, bekräftigt und vor allem durch die Benutzung der Tempora, Bezugnahmen zur Zeit (UCHARIM, 2011, 162). Das Pronomen „jedes“ und das Adverb „immer“ in den folgenden Sätzen zeigen dies: „jedes Jahr fahren wir [...] nach Berlin“ (Zeile 1) und „Im Programm ist immer ein Spaziergang“ (Zeile 2).

Das Wort „Hit“ in der fünften Zeile bezeichnet etwas, was besonders erfolgreich und beliebt ist (Duden) und im Zusammenhang mit der Idee der Tradition bestätigt dies das Positive an der Berlin-Exkursion.

Die Behauptung, dass es immer einen Spaziergang durch das Regierungsviertel und immer den Wunsch der ExkursionsteilnehmerInnen nach einer Reichstagsbesichtigung gibt, weist darauf hin, dass die Exkursion einem Interesse der Teilnehmenden entgegenkommt und dieses erfüllt. Darüber hinaus sind viele verschiedene Berliner Sehenswürdigkeiten in der Exkursion zu sehen (Zeilen 6-7).

Die Stadtrundfahrt wird als günstig und beliebt beschrieben, was das Positive an der Exkursion noch verstärkt. Ihr wird aber auch eine negative Prädikation zugeteilt: „Aber der Bus ist oft sehr voll“ (Zeile 8). Die Konjunktion „aber“, die den Satz einführt, drückt eine Einschränkung bezüglich des vorher Gesagten (obwohl die Stadtrundfahrt billig ist) aus. Die positive Tatsache, dass die Fahrt billig ist, wird dadurch eingeschränkt, dass die Busse oft sehr voll sind. Das verstärkt jedoch die Idee, dass die Fahrt sehr beliebt ist. Man kann also sagen, dass der im Text genannte Nachteil der Exkursion mit Einschränkungen zu sehen ist, und das entkräftet die erwähnten Nachteile.

In den Aufgaben „b“ bei Nr. 4 und „c“ bei Nr. 5 sollen die Lernenden weiter mit den schon erwähnten Namen von Berliner Sehenswürdigkeiten in Kontakt bleiben und mit weiteren (dem Schloss Bellevue, der Friedrichstraße, der Alten Nationalgalerie, dem Potsdamer Platz, dem Fernsehturm und dem Sony Center) in Kontakt treten. Nr. 6 ergänzt nicht viel, außer dass Berlin eine Großstadt ist und Hotels hat.

Die kodierte Botschaft der meisten Bilder bei Nr. 2 ist ihre zentrale Botschaft, d. h. das, was sie zeigen, ist das, was abgebildet wird. Die Bilder 1, 2, 3, 4, 5 und 8 stellen einen kleinen Teil der Humboldt-Universität (Bild Nr. 1), der Staatsoper (Bild Nr. 5), des Brandenburger Tors (Bild Nr. 2), des Reichstags (Bild Nr. 3), des Bundeskanzleramts (Bild Nr. 4) und des Hauses der Kulturen der Welt (Bild Nr. 8) dar. Also repräsentieren sie diese Gebäude. Die nicht-kodierte Botschaft dieser Bilder spielt in diesem Fall keine Rolle.

Bei den Bildern 6 (der Weltzeituhr) und 7 (dem Berliner Bären) sowie beim Bild des Busses und bei dem Gruppenfoto ist etwas anderes zu verstehen als das, was sie abbilden. Bild 6 stellt die Weltzeituhr dar, welche aber die Bildunterschrift „der Alexanderplatz“ hat. Auf der ikonischen Ebene (HÖHNE *et al.*, 2005, 42) denotiert das Bild die Weltzeituhr, aber auf der ikonographischen Ebene (ebd.) repräsentiert es den Berliner Alexanderplatz. Bild 7 denotiert einen künstlichen blauen Bären, auf dem ein Teil der Weltkarte – der Teil, der Afrika, Europa, Asien und Ozeanien repräsentiert – gezeichnet ist. Dieser Bär hat die Konnotation „Berliner Wappentier“ und hat deswegen die Bildunterschrift „Berliner Bär“.

Das Bild des Busses denotiert einen Bus, aber konnotiert die touristische Linie Berlins. Das Gruppenfoto wirkt zusammen mit seiner Bildunterschrift und in Zusammenhang

mit dem ganzen Arrangement der Doppelseite. Wenn man die Unterschrift liest und an das Thema der touristischen Stadt Berlins denkt, dann kann man entschlüsseln, dass es sich dabei um eine Gruppe von Touristen handelt. Dieses Bild und die Abbildung eines Auszugs eines touristischen Programms können in Verbindung mit dem Lesetext in Nr. 4 verstanden werden. Sie illustrieren den Text, in dem sie den Text mit einem visuellen Mittel ergänzen.

Zwischen den Bildern auf dieser Doppelseite ist keins zu erkennen, auf dem schlechtes Wetter (d. h. nasskaltes, regnerisches Wetter oder ein wolkiger grauer Tag) gezeigt wird. Bei allen ist der Himmel entweder nur blau (Bilder Nr. 1, 4, 5, 6 und das Bild vom Bus), blau mit wenigen Wolken (Bilder Nr. 2, 3, 8 und das Bild von den Exkursionsteilnehmern), oder kann man den Sonnenschein sehen (Bild Nr. 8). Bei schönem Wetter geht man meistens aus und kann auch länger draußen bleiben. Das ist ein Grund, warum man meistens, zumindest in Europa, im Sommer Urlaub macht und andere Städte besucht. Es handelt sich hierbei um den Reise- bzw. Tourismus-Topos.

Der Titel der Lektion lautet „Berlin sehen“ (*Studio 21*, 2013: 146) und die Bilder zeigen ausschließlich Berliner Sehenswürdigkeiten und Sachen, die mit touristischen Aktivitäten zu verknüpfen sind (eine Gruppe von Touristen, den touristischen Bus und ein Exkursionsprogramm). Dies gepaart mit den Lernzielen und den Aufgabenstellungen, die ebenso Sehenswürdigkeiten und touristische Aktivitäten ansprechen, macht deutlich, dass Berlin abgesehen von allen seinen anderen Aspekten in erster Linie als traditionelle sonnige touristische Stadt zu sehen ist.

Doppelseite 148-149

Aus didaktischer Sicht führt diese Doppelseite den Wortschatz der Lektion ein. Eingebettet in eine kommunikative Situation werden die Redemittel für eine Wegbeschreibung präsentiert. Sie wurde wie folgt nummeriert:

2 Wie komme ich zur Friedrichstraße? 1



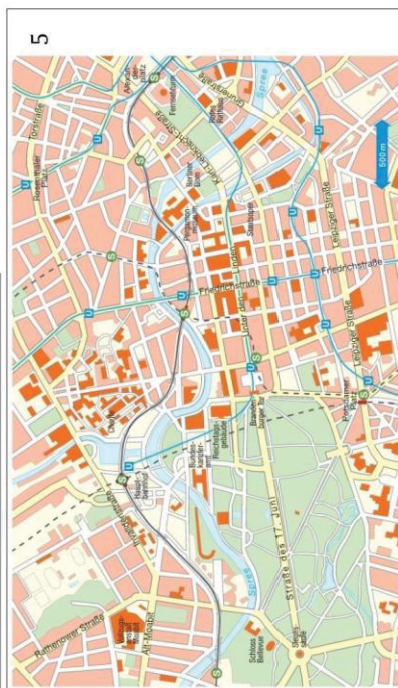
1 Nadine und Steffi wollen einkaufen und suchen die Friedrichstraße. Sie sind am Brandenburger Tor.

a) Lesen Sie die Dialoge und finden Sie den Weg auf der Karte.

- | | | |
|---|--|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Entschuldigung, wo geht's denn hier zur Friedrichstraße? | Entschuldigung, wir wollen zur Friedrichstraße. Können Sie uns helfen? | Entschuldigung, wo ist bitte die Friedrichstraße? |
| Ich weiß nicht. Ich glaube, das ist ziemlich weit. Nehmen Sie doch den Bus. | Oh, keine Ahnung, ich bin auch Tourist. | Die Friedrichstraße? Das ist ganz einfach. Gehen Sie hier geradeaus durch das Brandenburger Tor. Unter den Linden entlang und dann die dritte Querstraße – das ist die Friedrichstraße. |
| Hm. Vielen Dank. | | Vielen Dank! |
| | | Gern! |



4



5

b) Üben Sie die Dialoge mit Ihrer Partnerin / Ihrem Partner.



2 Von hier nach da. Wo sind die Touristen? Wohin gehen sie? Hören Sie und zeichnen Sie den Weg auf der Karte ein.

6

3 Aussprache r

a) r wie Reichstag oder r wie Fernsehturm? Hören Sie die Wörter und ordnen Sie zu.

man hört das r
Reichstag
Fernsehturm

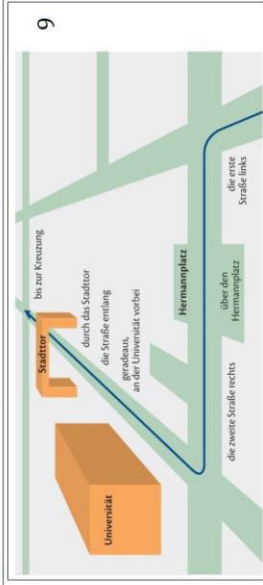
7

b) r am Silbende. Hören Sie und sprechen Sie nach.

zur Friedrichstraße – Wo geht's hier zur Friedrichstraße?
hier geradeaus – Gehen Sie hier geradeaus.
das Brandenburger Tor – durch das Brandenburger Tor
die Querstraße – die zweite Querstraße – und dann die zweite Querstraße links

4 Eine Wegbeschreibung

a) Machen Sie ein Lernplakat mit Orten in Ihrer Stadt.



9

b) Wählen Sie Start- und Zielpunkte. Fragen Sie nach dem Weg und antworten Sie.

so kann man fragen

wir suchen einen Flohmarkt / ein Café / eine Bank.
wo ist die Friedrichstraße / der Reichstag?
wie komme ich zum Alexanderplatz, bitte?
wo geht es zur Schlossbrücke?

10

so kann man antworten

Zuerst gehen Sie hier rechts/links / bis zur Kreuzung / zur Ampel, geradeaus die ... straße entlang.
Dann die erste/zweite/... Straße links/rechts.
Danach links, an der/dem ... vorbei.
Dann sehen Sie den/das/die ...

jemandem danken und antworten

Danke! / Danke schön! / Vielen Dank! Bitte! / Gern! / Gern geschehen!

QUELLE: FUNK; KUHN, 2013

Im Einklang mit dem Thema „Berlin“ stehen der Einsatz des Berliner Stadtplans (Nr. 3) und der Bezug auf mehrere auf der vorherigen Doppelseite eingeführte Berliner Straßen und Wahrzeichen: die Friedrichstraße (Nr. 1, 3, 7 und 10), das Brandenburger Tor (Nr. 2 und 7), die Straße Unter den Linden (Nr. 4), der Reichstag (Nr. 7), der Fernsehturm (Nr. 7), der Alexanderplatz (Nr. 9).

Viele Lehrwerke haben Figuren, die in den simulierten kommunikativen Situationen agieren. Nr. 2 stellt Nadine und Steffi vor, die im Bilddokument Nr. 4 bildlich dargestellt werden. Sie suchen eine Straße und fragen drei Personen nach dem Weg (Nr. 3, Dialoge 1, 2 und 3).

Es kann angenommen werden, dass sie Touristen sind, weil in Nr. 3, Dialog 2, der Satz „ich bin **auch** Tourist“ (von mir hervorgehoben) zu lesen ist. Das Adverb „auch“ drückt aus, dass für jemanden das Gleiche gilt wie für eine andere Person (Duden), also sind die Figuren Touristen. Was diese Annahme bekräftigt, ist das Bilddokument Nr. 4, auf dem sie mit einem Stadtplan in den Händen am Brandenburger Tor stehen, und die dargestellte kommunikative Situation selbst: Sie wollen zur Friedrichstraße und einkaufen (Nr. 2). Beide Orte und die Aktivität Einkaufen wurden schon im Vorhinein als touristische Ziele dargestellt (siehe **Doppelseite 146-147**).

Über das Bilddokument Nr. 4 hinaus illustrieren die kommunikative Situation und die Dialoge auch einen Ausschnitt des Stadtplans von Berlin (Nr. 5). Hier werden alle auf dieser Seite erwähnten Sehenswürdigkeiten dargestellt. Die Karte dient auch einer Hörverständnis-Übung (Nr. 6), welche hier nicht analysiert wird. Es ist zu bemerken, dass die Figuren auch hier Touristen sind.

Bei Nr. 7 bis 10 kann hervorgehoben werden, dass die Berliner Sehenswürdigkeiten für das Aussprachetraining (Nr. 7) und für die Zusammenfassung der Redemittel (Nr. 9) und Ausdrücke (Nr. 8) der Doppelseite eingesetzt werden.

Die restlichen Elemente der Doppelseite tragen nicht viel zur gesamten Konstruktion des Diskurses über deutschsprachige Städte bei.

Doppelseite 150-151

Für die Analyse wurde die Doppelseite wie folgt nummeriert:

ABBILDUNG 16 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER
DOPPELSEITE 150-151

8 Berlin sehen

3 Wohin gehen die Touristen? 1

1 Nach dem Weg fragen

a) Hören Sie und üben Sie den Dialog.

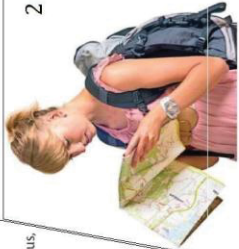
Entschuldigung, wie komme ich zum Bahnhof?
 Zum Bahnhof? Das ist ganz einfach. Gehen Sie hier geradeaus, die Kaiserstraße entlang und ...
 Moment, geradeaus, die Kaiserstraße entlang. Ja?
 Ja, und dann an der vierten Kreuzung rechts ...
 Also, an der vierten Kreuzung rechts?
 Genau, und dann bis zur Ampel geradeaus.
 Bis zur Ampel?
 Ja, bis zur Ampel. Links sehen Sie die Bahnhofstraße und den Bahnhof.
 Also, Moment ... ich gehe hier die Kaiserstraße entlang und dann an der vierten Kreuzung rechts bis zur Ampel.
 Dann komme ich zum Bahnhof.
 Ja, genau.
 Vielen Dank!
 Gerne!

b) Markieren Sie die Wiederholungen.

c) Üben Sie: andere Orte, andere Wege.

Entschuldigung, wie komme ich zum Stadtmuseum?
 Gehen Sie die Kastanienallee entlang und an der zweiten Kreuzung links.
 Aha, also die Kastanienallee entlang ...

2



Lernstipp
Durch Wiederholung memorisieren.

4

LICHTUNG
manche meinen,
rechts und links
kann man nicht verwirren,
werch eia liltum
ernst jandi!

2 Aussprache 1 und 2. Hören Sie und sprechen Sie nach.

rechts und links
nach links fahren
an der Ampel rechts
an der Ampel geradeaus

an der Kreuzung links
die Straße entlang
über die Schlossbrücke
die Nationalgalerie

3 Wortfeld Tourismus. Sammeln Sie.

was Touristen sehen	was Touristen tun	was Touristen brauchen
die Kirche	etw. besichtigen	eine Kamera
die Oper	etw. suchen	den Bus
	geschenke einkaufen	eine Bank

5

Touristen in Ihrer Stadt.
Was besichtigen sie? Was fragen sie? Was machen sie?

6


Tourist-Information Rathausplatz 3 - Neues Rathaus
Mo-Fr 8:30-18 Uhr, Öh bis 17 Uhr
Sa, So, Feiertage 9-16 Uhr

8 Berlin sehen


5 Wohin gehen die Touristen? Ergänzen Sie.

Die Touristen gehen ...


8




9



10



11



Grammatik

in, durch, über + Akkusativ
Die Touristen gehen
fahren
laufen

zu, an ... vorbei + Dativ
Die Touristen gehen
fahren
laufen

in das = ins
zu dem = zum
zu der = zur
an dem = am

Minimem
in den Park / ins Museum / in die Galerie.
durch den Park / durch das Stadttor.
über den Marktplatz / über das Messegelände / über die Schlossbrücke.

12
zum Stadion / zum Zoo / zum Bahnhof.
zur Touristeninformation / zur Schlossbrücke.
an der Universität vorbei / am Bahnhof vorbei.

6 Pläne für Berlin. Was wollen die Studenten tun? Sammeln Sie Beispiele im Text auf Seite 146.


13

Modalverb Verb (Infinitiv)
Die Studenten **wollen** Sehenswürdigkeiten **besichtigen**.

7 Orientierungsspiel. Spielen Sie im Kurs.

Wie komme ich zur Sprachschule?
 Die erste rechts, am Museum vorbei und dann wieder rechts.

14



15

8 Mit einem Stadtplan üben. Markieren Sie Start und Ziel. Führen Sie Dialoge.

Entschuldigung, wie komme ich zum Bahnhof?
 Gehen Sie an der Ampel rechts und ...

151 einhundertfünfzig

Die Doppelseite ist stark von Text besetzt, wobei kein Element besonders markant ist. Bemerkenswert ist der Einsatz anderer Diskursformen – das Stück Papier (Nr. 4), das zerrissene Stück Papier (Nr. 5), das Türschild (Nr. 6) und der Comic (Nr. 14). Aus didaktischer Sicht dient die Doppelseite grundlegend der Ermittlung des grammatischen Inhaltes der Lektion, der Präpositionen (Nr. 12).

Die Textebene dieser Doppelseite hat weniger Bezug auf Berliner Wahrzeichen. Im Textdokument Nr. 1 ist die Rede vom Bahnhof, von der Kaiserstraße und von der Bahnhofstraße, Referenzen, die nicht unbedingt direkt mit Berlin zu verbinden sind, wie z. B. die Straße Unter den Linden. Das gilt auch für andere Textdokumente (Nr. 3, 5, 6, 12 und 15).

Das touristische Motiv zieht sich aber weiterhin durch die Lektion. Das ist schon aus dem Titel der Doppelseite (Nr. 1: „Wohin gehen die Touristen?“) erkenntlich. Nr. 1 weist einen Dialog auf, der unter Berücksichtigung des Titels der Doppelseite und des zusammengesetzten Bildes (Nr. 2) zwischen einem Touristen bzw. einer Touristin und einer anderen Person erfolgt, die die Stadt kennt. Das Bilddokument Nr. 2 illustriert den Dialog und zeigt eine als Touristin markierte Person (Merkmale: Stadtplan in den Händen und Rucksack). Anhand ihrer Kleidungen kann man annehmen, dass das Wetter, in der Stadt, die sie besichtigt, warm ist.

Bei Nr. 5 bis 13 wird der Tourismus nochmals als Hintergrund für die Vermittlung der Grammatik und die Erweiterung des Wortschatzes eingesetzt. Nr. 6 präsentiert darüber hinaus einen Bezug auf die Erfahrungswelt der Lernenden (Nr. 6) im Bereich Tourismus in ihren jeweiligen Städten.

Die Bilddokumente Nr. 8 bis 11 zeigen zwei Personen, die in Zusammenhang mit dem Textdokument Nr. 7 als Touristen zu sehen sind. Es ist anzunehmen, dass sie in einer deutschen Stadt sind, weil Bilddokument 11 das Symbol der Deutschen Bahn (die roten Buchstaben „DB“) und das Wort „Bahnhof“ auf Deutsch darstellt. Diese Annahme kann auf die anderen Bilder transportiert werden, da die Figuren auf allen Bildern die gleiche Kleidungen tragen. Der Himmel ist auf allen Bildern blau, ein Zeichen für gutes Wetter.

Die restlichen Elemente der Doppelseite tragen nicht viel zur gesamten Konstruktion des Diskurses über deutschsprachige Städte bei.

Doppelseite 152-153

Bei der Darstellung dieser Doppelseite sind die Lesetexte über und Bilder von Berlin (Nr. 2-5, 8 und 10) von der Größe her besonders auffällig. Zwischen diesen tritt der Einsatz

anderer Diskursformen hervor: die Postkarte (Nr. 8) und das Programm (Nr. 10), wie im Folgenden zu sehen ist:

4 Die Exkursion

1

1 Gute Tipps für Berlin. Wer sagt was? Lesen Sie und ordnen Sie zu.



Flohmarkt am Mauerpark

Tanja Cherhatova
Tanja findet Berlin super. Die Exkursion hat ihr Spaß gemacht: der Flohmarkt, die Disko, der Potsdamer Platz. „Berlin ist sehr modern“, sagt sie. Das gefällt ihr. In der Gruppe war eine tolle Atmosphäre. Das ist auch gut für das Studium, man lernt die anderen Studenten gut kennen. Tanja sagt, sie kennt leider keine Berliner. Sie möchte bald wieder nach Berlin fahren.

4

Marcel Schreiber

Marcel findet die Berlin-Exkursion auch toll, aber zu kurz. Man braucht mehr Zeit für die Stadt. Er will wieder nach Berlin fahren. Er interessiert sich für Architektur. Modern, klassisch, alt, neu – hier gibt es alles. Er hat ein Fahrrad gemietet und war abends unterwegs. Marcel hat 200 Fotos gemacht.

- ☒ **6** Besichtigt gern Häuser.
☐ findet die Gruppe gut.
☐ hat viel fotografiert.

2 Eine Postkarte aus Berlin

017-19

a) Lesen Sie die Karte und vergleichen Sie mit dem Programm rechts.

Welcher Tag ist das?



Hallo Carla,
Berlin ist cool! Heute wollen wir eine Stadtrundfahrt machen. Dann besuchen wir den Reichstag und besichtigen das Brandenburger Tor. Zum Schluss wollen wir Bummeln, und abends im Club zu feiern.
Liebe Grüße
dein Marcel

Carla Schmidt
Neugasse 22
07740 Jena

b) Lesen Sie die Strategien und schreiben Sie eine Postkarte. Die Informationen finden Sie im Programm.

1. Planen

- Informationen sammeln und ordnen
- Redemittel sammeln

2. Schreiben

- Sätze schreiben und verbinden

3. Überarbeiten

- kontrollieren, korrigieren, neu formulieren

Beispiel

Stadtrundfahrt, Theater, ...
Heute wollen wir ... / Es war ... /
Wir besuchen auch ...

Gestern ... / Heute ... / Zuerst! ...

Liebe(r) ...

schöne Grüße aus Berlin. Heute
wollen wir ...

9

Berlin-Exkursion vom 26. – 29. Juni Programm

Donnerstag, 26. Juni		Samstag, 28. Juni	
8.30 Uhr	Abfahrt Busbahnhof Jena	8.30 Uhr	Frühstück im Hotel
14.00 Uhr	Ankunft Berlin Comfort-Hotel Lichtenberg	9.30 Uhr	Thematische Stadtführung in Gruppen
15.30 Uhr	Abfahrt zum Deutschen Theater, Karten kaufen		a) Berlotti Brecht in Berlin
bis 19.00 Uhr	frei, Stadtbummel, z.B. Friedrichstraße, Unter den Linden		b) Jüdische Kultur in Berlin
19.30 Uhr	Deutsches Theater	14.30 – 18.00 Uhr	c) Die Berliner Mauer
			Christopher Street Day, Besuch der Parade
Freitag, 27. Juni		Sonntag, 29. Juni	
8.30 Uhr	Frühstück im Hotel	8.30 Uhr	Frühstück im Hotel
9.30 Uhr	Stadtrundfahrt: Mitte, Unter den Linden, Brandenburger Tor, Bundeskanzleramt, Museumsinsel, Schloss Bellevue, Reichstag	9.30 Uhr	Museumsbesuch: Museumsinsel
14.30 – 16.00 Uhr	Besuch im Reichstag	14.00 Uhr	Rückfahrt
16.00 – 18.00 Uhr	Bummeln im Regierungsviertel		
	Abends Freizeit		

10

3 Projekt: Internetaufgabe „Berlin sehen“. Machen Sie einen virtuellen Spaziergang.

Wählen Sie drei Stadtviertel: Mitte, ...

- Was kommt heute im Kino?
- Finden Sie drei Theater. Vergleichen Sie das Programm. Was gefällt Ihnen heute?
- Was kosten die Karten?
- Gibt es diese Woche ein interessantes Konzert?

11

ABC

12

153

Die Präsenz dieser anderen Diskursformen bezieht sich auf den Versuch, dem Sprachenlernen eine gewisse Authentizität zu geben. Aus didaktischer Sicht bezweckt die Doppelseite das Training der Lese- und Schreibfertigkeiten. Thematisch konzentriert sie sich auf die am Anfang der Lektion erwähnten Exkursion, was im Titel der Doppelseite (Nr. 1) und in den Lesetexten (Nr. 3, 4, 8 und 10) deutlich wird. In diesem Zusammenhang weist die erste Übungsanweisung (Nr. 1) darauf hin, dass die Exkursion ein „guter Tipp für Berlin“ ist. Dass die Exkursion durch Berlin in der Lektion positiv dargestellt wird, wurde schon in der Analyse der **Doppelseite 146-147** konstatiert. Die Analyse der vorliegenden Doppelseite widerspricht diese Annahme nicht.

Die Bilddokumente Nr. 2 und 5 wurden so dargestellt, dass sie als Illustration der Lesetexte Nr. 3 und 4 angenommen werden. Beim Lesen dieser Texte sieht man aber, dass es keinen direkten Bezug zum Flohmarkt am Mauerpark oder zur Nordischen Botschaft gibt. In diesem Sinne wirken die Bilder als weitere visuelle Beispiele Berliner Sehenswürdigkeiten, die in der Exkursion von Tanja und Marcel gesehen wurden. Im Text über Tanja (Nr. 3) wird ein Flohmarkt erwähnt, deswegen ist dieser mit dem Bilddokument Nr. 2 verbunden. Das andere Bilddokument verweist auf den Text über Marcel (Nr. 4), weil das darauf abgebildete Gebäude metonymisch für Architektur steht. Noch erwähnenswert ist das sonnige Wetter auf beiden Bildern, was durch die Schatten und Sonnenbrillen auf dem ersten und durch den blauen Himmel mit wenigen Wolken auf dem zweiten Bild erkennbar ist. Dies bildet im Einklang mit dem Tourismus- bzw. Reise-Topos eine gute Atmosphäre für Touristen.

Im Textdokument Nr. 3 werden erheblich viele positive Prädikationen mit der Stadt Berlin und der Stadtexkursion verknüpft: Berlin ist „super“ (Zeile 1) und „sehr modern“, was der Touristin gefällt (Zeilen 3-5); die Exkursion wird mit Spaß (Zeile 2), einer tollen Atmosphäre (Zeilen 5-6) verbunden, als etwas Gutes sogar für das Studium (Zeilen 6-8) gesehen und die Aufzählung in Zeilen 2 und 3 deutet, da sie eine Fortsetzung suggeriert, an, dass alles Gesehene (nicht nur das Erwähnte) Spaß gemacht hat. Das Adverb „leider“ deutet auf eine negative Seite hin: Die Touristin hat keine Einheimischen kennengelernt. Es ist nicht klar, ob dieses Negative mit der Stadt oder mit der Exkursion zu verbinden ist. Da sie, so der Text, „bald wieder nach Berlin fahren“ möchte, kann man sagen, dass die Exkursion ihr nicht die Möglichkeit gegeben hat, Berliner kennenzulernen. Also ist das Negative mit der Exkursion und nicht mit Berlin zu verbinden.

Textdokument Nr. 4 präsentiert Berlin und die Exkursion sehr positiv: Die Exkursion ist toll (Zeile 2); Berlin hat alles, was ein Architektur-Fan sehen möchte (Zeilen 5-6), und ist so sehenswert, dass man mehr Zeit dafür braucht (Zeilen 2-3), obwohl man schon 200 Fotos

gemacht hat (Zeile 8). Auch hier bezieht sich die einzige negative Prädikation auf die Exkursion, deren Dauer angesichts der großen Anzahl an Qualitäten der Stadt zu kurz war (Zeile 2). Vielleicht deswegen war Marcel auch noch abends unterwegs. Die Tatsache, dass er mit einem Fahrrad abends unterwegs war, impliziert, dass er dies nicht zusammen mit der ganzen Gruppe gemacht hat. Wenn man das Exkursionsprogramm (Nr. 10) liest, sieht man, dass die Gruppe abends Freizeit hat. Also hat der Tourist die Zeit dafür genutzt, mehr von Berlin zu sehen.

Zusammenfassend wird Berlin als so modern, toll und sehenswert angesehen, dass nur eine Fahrt nicht genügt. Schließlich trainiert Nr. 6 das Leseverstehen dieser zwei Lesetexte beim Paraphrasieren von Informationen beider Texte.

Die Aufgabe in Nr. 7 bis 10 thematisiert ein wichtiges Element des Tourismus- bzw. Reise-Topos, die Postkarte. Üblicherweise stellen Postkarte auf einer Seite schöne Sehenswürdigkeiten des jeweiligen Landes und auf der Rückseite Raum für eine kleine Nachricht dar. Das ist der Fall im Bilddokument Nr. 8. Der Text stellt eine Verbindung zwischen dieser Aufgabe und der vorherigen her, weil er auf die Figur des Touristen Marcel zurückgreift. Durch die abgebildete Situation hier kann man aus der subjektiven Perspektive Marcells seine Eindrücke über die Stadt Berlin erfahren, anders als im vorherigen Text (Nr. 4), der in der dritten Person geschrieben ist.

Die in diesem Text (Nr. 8) dargestellten Eindrücke von Marcel über Berlin stimmen mit denen des vorherigen Textes überein, d. h. er findet Berlin gut, was sich aus dem Satz „Berlin ist cool“ (Zeile 2) ergibt. Im restlichen Text beschreibt er die touristischen Aktivitäten des Tages.

Die nächste Aufgabe umfasst das Schreiben einer Postkarte, basierend auf dem gegebenen Modell (Nr. 8) und dem Exkursionsprogramm (Nr. 10). Hier sollen sich die Lernenden vorstellen, dass sie eine ähnliche Reise nach Berlin unternehmen und dass sie eine Postkarte schreiben. Das Gleiche müssen sie nach dem Textdokument Nr. 11 machen.

Bis jetzt hat das Lehrwerk in diesen Doppelseiten eine schöne sonnige, für Touristen geeignete und von ihnen beliebte Berlin präsentiert. Durch diese letzten Aufgaben (Nr. 9-11) lädt das Lehrwerk die Lernenden ein, sich in einen Touristen hineinzusetzen und sich vorzustellen, wie es wäre, wenn sie selbst auch in Berlin wären. Meiner Meinung nach ähnelt dies einem touristischen Prospekt.

Die restlichen Elemente der Doppelseite tragen nicht viel zur gesamten Konstruktion des Diskurses über deutschsprachige Städte bei.

Doppelseite 154-155

Diese Doppelseite markiert den Anfang des Übungsteils in dieser Lektion, was durch Nr. 1 (siehe Abbildung 10 unten) gekennzeichnet wird. Sie kann in Zusammenhang mit der **Doppelseite 146-147** (siehe Abbildung 5) analysiert werden, weil sie sich thematisch direkt auf sie bezieht. Zwei Übungen nehmen wörtlich auf den Text der Seite 146 Bezug (siehe Nr. 2 und 3 in der Abbildung 10 unten). Didaktisch handelt es sich um die Bearbeitung und die Erweiterung des Wortschatzes und des Themas der Berliner Sehenswürdigkeiten.

Für die Analyse wurden die Elemente auf der Doppelseite wie folgt nummeriert:

1 Wörterrätsel: Finden Sie die Wörter. Der Text auf Seite 146 hilft. Wie heißt das Lösungswort?

1. Durch die Stadt laufen und Eis essen: der ...
 2. mit viel Zeit zu Fuß gehen: der ...
 3. Hier machen Menschen Politik: das ...
 4. Hier verkauft man alte Sachen: der ...
 5. Das gibt es schon lange, zum Beispiel die Berlin-Exkursion: die ...
 6. Hier kommt man mit dem Zug an: der ...

1	S	T	A	D	T	B	U	M	E	L
2	S					G				
3		S						V		
4			A				H			
5									H	
6									F	

Lösungswort:

2 Der Bus Linie 100: Welche Aussagen finden Sie im Text auf Seite 146? Kreuzen Sie an und ergänzen Sie die Zeile.

1. ☐ Die Linie 100 fährt an vielen Sehenswürdigkeiten vorbei. Zeile

2. ☐ Das Ticket kostet nicht viel. Zeile

3. ☐ Der Bus fährt zur Humboldt-Universität. Zeile

4. ☐ Der Bus fährt täglich. Zeile

5. ☐ In dem Bus sind oft viele Personen. Zeile

3 Herr Dr. Bettermann und die Exkursion

a) Welche Orte nennt Herr Dr. Bettermann? Hören Sie noch einmal und kreuzen Sie an.

1. ☐ das Schloss Bellevue
 2. ☐ das Haus der Kulturen der Welt
 3. ☐ das Bundeskanzleramt
 4. ☐ die Friedrichstraße
 5. ☐ der Bahnhof Zoo
 6. ☐ das Deutsche Theater
 7. ☐ Unter den Linden
 8. ☐ der Kurfürstendamm

b) Welche Aussage ist von Herrn Dr. Bettermann? Kreuzen Sie an.

1. ☐ Der Bundespräsident sitzt im Schloss Bellevue.
 2. ☐ Das Bundeskanzleramt nennen die Berliner auch „Waschmaschine“.
 3. ☐ Entlang der Straße „Unter den Linden“ gibt es viele Sehenswürdigkeiten.
 4. ☐ Der Fernsehturm ist auf dem Alexanderplatz.

das Schloss Bellevue

4 Berlin kennenlernen

a) Lesen Sie den Text und ordnen Sie die Fotos zu.

Berlin in zwei Tagen 6

1 

☐ Das Bundeskanzleramt – hier wird Politik gemacht. Seit 2001 arbeitet dort der Bundeskanzler bzw. die Bundeskanzlerin. Das Gebäude ist sehr groß und hat eine besondere Architektur.

7

3 

☐ Musik im „Watergate“. Der Club an der Spree ist beliebt. Es gibt internationale DJs und Musiker. Der Musikstil ist Techno und Elektro.

8

2 

☐ Bummeln in der Friedrichstraße. Die bekannte Straße liegt im Zentrum von Berlin. In den Geschäften kann man gut einkaufen!

9

4 

☐ Ein Spaziergang „Unter den Linden“ – hier gibt es viele Sehenswürdigkeiten und Botschaften. Bekannt sind die Staatsbibliothek oder die Kaiserode.

10

b) Lesen Sie noch einmal. Richtig oder falsch? Kreuzen Sie an.

1. Der Bundespräsident arbeitet im Bundeskanzleramt. richtig falsch
 2. Der Club „Watergate“ ist am Wasser. ☐ ☐
 3. In der Friedrichstraße kaufen nur Touristen ein. ☐ ☐
 4. In der Straße „Unter den Linden“ findet man viele Botschaften. ☐ ☐
 c) Was ist Ihr Favorit? Schreiben Sie.

Die Doppelseite ist hauptsächlich von Text besetzt, wobei die rechte Seite mehr bildliche Elemente als die linke aufweist. Farblich werden die Titel sowie die Zahlen und Buchstaben jeder Übung hervorgehoben. Von der Größe her haben Nr. 6 bis 10 und die Bilder 1 bis 4 (hier wurde die Nummerierung des Buches beibehalten) eine besondere Markierung auf der Doppelseite. Diese Elemente nehmen fast die ganze rechte Seite ein und haben auch eine besondere graue Rahmung.

Die Übungen in den Nr. 2 bis 11 machen besonders auf spezifische Begriffe des Wortschatzes und bestimmte Aspekte der Stadt Berlin aufmerksam. Sie bekräftigen die Annahme, dass Berlin in der Lektion lediglich als touristische Stadt zu sehen ist.

Bei Nr. 2 werden die neue auf Seite 146 eingeführte Konzepte des Stadtbummels, des Spaziergangs, des Regierungsviertels, des Flohmarkts, der Tradition und des Bahnhofes trainiert, indem sie paraphrasiert werden. Das sind Wörter, die nicht unbedingt mit dem semantischen Feld des Tourismus zu verbinden sind, aber in Verknüpfung mit dem Text auf Seite 146, von dem sie herausgenommen wurden, und mit den anderen Aufgaben auf dieser Doppelseite, das touristische Motiv akzentuieren.

Bei Nr. 3 werden folgende Informationen vom Text auf Seite 146 mithilfe von Paraphrasen bestätigt und bekräftigt: die Tatsachen, dass man mit der Linie 100 viele Sehenswürdigkeiten sehen/erblicken kann, dass diese Fahrt günstig ist und dass dieser Bus oft voll ist. Nr. 4 stellt schon die auf der **Doppelseite 146-147** erwähnten und neuen Berliner Sehenswürdigkeiten (den Bahnhof Zoo, das Deutsche Theater, die Straße Unter den Linden und den Kurfürstendamm) und Fakten über die Stadt dar, die in Zusammenhang mit einem Hörtext bearbeitet werden sollen. Dieser Hörtext bezieht sich auf die Berlin-Exkursion und auf die Hinweise und Erklärungen, die die Figur des Exkursionsleiter, Dr. Bettermann, in dieser Exkursion normalerweise geben könnte. Wie in der Einleitung dieses Kapitel erklärt wurde, wird der Hörtext in der Analyse nicht mit einbezogen.

Nr. 5 bis 10 suggeriert, dass man Berlin in zwei Tagen kennenlernen kann, wenn der Titel „Berlin kennenlernen“ in Zusammenhang mit dem Titel des gleich unten stehenden Lesetextes „Berlin in zwei Tagen“ berücksichtigt wird. Hier kann man davon ausgehen, dass Berlin eine große Stadt und daher nicht in nur zwei Tagen kennenzulernen ist. Deswegen ist anzunehmen, dass vier besondere Attraktionen in der grauen Rahmung, die Nr. 6 bis 10 enthalten, vorgeschlagen werden. Da diese graue Rahmung einen in großen und fetten Buchstaben gedruckten Titel, Bilder und dazu passende Texte darstellt, erweckt sie den Eindruck einer Zeitschrift, einer Webseite oder auch eines Prospektes. Die Aufgabe besteht

darin, die kleinen Texte (Nr. 7 bis 10) den passenden Bildern zuzuordnen. Diese Aktivität stützt sich zum großen Teil auf das Vorwissen der Lernenden, weil der Zusammenhang zwischen den Elementen nicht so einfach zu entschlüsseln ist.

Bild 1 stellt eine breite Straße dar, von Bäumen und Sitzbänken gesäumt, auf der eine Person Rad fährt. Die Sonne scheint, was wegen den Schatten auf dem Boden und dem blauen Himmel erkenntlich ist. Dieses Bild soll mit dem Textdokument Nr. 10 verbunden werden.

ABBILDUNG 19 - TEXTDOKUMENT 10

Ein Spaziergang „Unter den Linden“ – hier gibt es viele Sehenswürdigkeiten und Botschaften. Bekannt sind die Staatsbibliothek oder die Kaiserhöfe.

QUELLE: FUNK; KUHN, 2013

Dass Bild 1 diesen Text illustrieren soll, scheint für jemanden, der die bekannte Straße schon kennt bzw. der eine Abbildung dieser Straße schon gesehen hat, einfach zu sein. Man könnte diese Verbindung auch entschlüsseln, wenn man weiß, dass „Linden“ Bäume sind, und man annimmt, dass eine Straße mit einem solchen Namen eine mit Bäumen gesäumten Straße sein dürfte.

Der Text ist als Vorschlag für einen zwei-Tage-Aufenthalt in Berlin zu verstehen. Der Vorschlag hier ist ein Spaziergang „Unter den Linden“ und das Attraktive daran sind anscheinend die vielen Sehenswürdigkeiten und Botschaften. Beide Wörter befinden sich im touristischen semantischen Feld, weil Touristen oder Reisende mit der Eigenschaft /ausländisch/⁴² markiert sein können. Zwei weiteren Sehenswürdigkeiten werden hier eingeführt: die Staatsbibliothek und die Kaiserhöfe.

Bild 2 kann am einfachsten mit dem entsprechenden Text verbunden werden, da es einen als DJ markierten Mann (das kann man durch die Kopfhörer, die Schallplatte und den Soundmixer erkennen) darstellt. Nach dem Duden ist DJ die Abkürzung für Discjockey, eine Person, die einem Publikum Musiktitel auswählt und präsentiert. Der einzige Text, der mit Musik zu verbinden ist, ist der folgende:

⁴² Die Merkmale, d. h. die – manchmal impliziten – semantischen Zuweisungen und Konnotationen, werden in der vorliegenden Arbeit zwischen Schrägstrichen dargestellt. So werden sie nach Höhne, Kunz und Radtke „in der Tradition der Textlinguistik verwendet [...]“ (HÖHNE *et al.*, 2005, 38, Fußnote). Als Beispiel erwähnen die Autoren die Merkmale, die gewöhnlich mit dem Wort „Türkin“ verbunden werden: /türkisch/ und /Frau/, und das Merkmal, welches das Wort „Kopftuch“ konnotieren kann: /islamisch/ (ebd., 38-9).

ABBILDUNG 20 - TEXTDOKUMENT 8

Musik im „Watergate“. Der Club an der Spree ist beliebt. Es gibt internationale DJs und Musiker. Der Musikstil ist Techno und Elektro.

QUELLE: FUNK; KUHN, 2013

Die letzten zwei Aussagen von diesem kleinen Text beschreiben den Club und können als zwei Gründe verstanden werden, weshalb der Club beliebt ist. Die Prädikation „international“ deutet in diesem Kontext an, dass die DJs und Musiker nicht nur in Berlin bzw. in Deutschland, sondern auch woanders auf der Welt bekannt und vielleicht auch beliebt sind. International tätige DJs und Musiker sind normalerweise sehr bekannte, erfolgreiche Künstler, deren Konzerte voll und deren Singles weltweit bekannt sind. Dabei handelt es sich also um eine für ausländische Touristen geeignete Attraktion.

Im Bild 3 wird eine sehr geschäftige Straße abgebildet, was durch die vielen stehenden Autos, die vielen Personen am Laufen, die Ampeln, ein Schild der U-Bahn-Station und die Gebäude auf beiden Seiten erkennbar ist. Die von den Passanten getragene Kleidung deuten an, dass das Wetter angenehm ist, also nicht so kalt und nicht so heiß. Es kann auch angenommen werden, dass es sehr heiß ist, aber auf keinen Fall kalt oder nass. Es sind auch andere Schilder zu sehen, aber man kann nicht erkennen, was sie abbilden. Vermutlich geht es um Läden. Die Vermutung bestätigt sich, wenn das Bild mit dem entsprechenden Text verknüpft wird:

ABBILDUNG 21 - TEXTDOKUMENT 9

Bummeln in der Friedrichstraße. Die bekannte Straße liegt im Zentrum von Berlin. In den Geschäften kann man gut einkaufen!

QUELLE: FUNK; KUHN, 2013

In diesem Zusammenhang können die Schilder zu den Geschäften gehören, über die der Text berichtet. Die Personen auf dem Bild werden als Verbraucher gesehen. Es ist nicht deutlich, dass es um die Friedrichstraße geht, vor allem für jemanden, der noch nie dort gewesen ist bzw. kein Bild davon gesehen hat.

Bild 4 zeigt zwei Mädchen (Merkmale: Kleidung und lange Haare) auf der Wiese sitzen, die ein großes Stück Papier in den Händen halten und zusammen darauf gucken. Wenn man davon ausgeht, dass die Lektion von Anfang an Berlin als ein Reiseziel und als touristische Stadt präsentiert, dann ist zu erwarten, dass man dieses Stück Papier als einen Stadtplan identifiziert. Ein ähnliches Stück Papier wurde schon auf vorherigen Seiten (Seite 148 und 150) als der Stadtplan präsentiert. Es ist ein sonniger, warmer Tag auf dem Bild, was an der Kleidung und dem blauen Himmel zu erkennen ist. Im Hintergrund steht ein großes Gebäude. Der entsprechende Text ist der folgende:

ABBILDUNG 22 - TEXTDOKUMENT 7

Das Bundeskanzleramt – hier wird Politik gemacht! Seit 2001 arbeitet dort der Bundeskanzler bzw. die Bundeskanzlerin. Das Gebäude ist sehr groß und hat eine besondere Architektur.

QUELLE: FUNK; KUHN, 2013

Das schon in der Einführung der Lektion dargestellte Bundeskanzleramt wird mit der größten Figur der deutschen Politik, dem Bundeskanzler oder der Bundeskanzlerin, verknüpft, was dem Gebäude eine gewisse Relevanz verleiht. Überdies bekräftigt die Verbindung mit einer besonderen Architektur diese Relevanz.

Nach dieser Aufgabe haben die Lernenden eine gewisse Vorstellung von der bekannten, mit Bäumen bepflanzten Straße „Unter den Linden“, von dem beliebten internationalen Club, der bekannten geschäftigen Friedrichstraße und von dem besonders wichtigen Bundeskanzleramt im sonnigen warmen Berlin, bzw. die Aufgabe kann die Vorstellung der Lernenden in diese Richtung beeinflussen.

Die nächsten Schritte dieser Aufgabe (Nr. 11) sowie das letzte Element der Darstellung dieser Doppelseite tragen nicht viel zur gesamten Konstruktion des Diskurses bei.

Doppelseite 156-157

Diese Doppelseite bezieht sich aus didaktischer Sicht auf die **Doppelseite 148-149** und übt und erweitert die darauf eingeführten Inhalte. Die Bilddokumente in Nr. 1, 2 und 7 lassen sich wegen ihrer Farben und Größe aufmerken. Die Doppelseite wurde für die Analyse wie folgt nummeriert:

5 Orientierung in der Stadt. Ordnen Sie die Bilder zu.



1. ☐ Gehen Sie hier rechts.
2. ☐ Gehen Sie hier links.
3. ☐ Gehen Sie geradeaus.
4. ☐ Gehen Sie die Straße entlang.
5. ☐ Gehen Sie bis zur Kreuzung.
6. ☐ Gehen Sie die zweite Straße links.
7. ☐ Gehen Sie an der Kirche vorbei.
8. ☐ Gehen Sie über den Platz.

6 Wegbeschreibung

a) Merle Schramm aus Jena will vom Museum zum Schloss. Welcher Dialog ist eingezeichnet? Hören Sie und kreuzen Sie an.



1. ☐ Dialog 1
2. ☐ Dialog 2

b) Ergänzen Sie die Sätze. Hören Sie den Dialog 2 noch einmal und kontrollieren Sie.

zur dritten Kreuzung – rechten Seite – einfach – geradeaus

Ja, das ist! Gehen Sie geradeaus bis Dann gehen Sie links und immer weiter Das Schloss ist das große Gebäude auf der

c) Hören Sie noch einmal. Zeichnen Sie den zweiten Weg ein.

7 Aussprache r

a) **r wie Reichstag oder r wie Fernsehturm?** Hören Sie und markieren Sie.

- eine Route planen – vom Stadttor erzählen – Tourist auf dem Reuter-Platz
- hier auf dem Alexanderplatz – die Regierung verstehen – eine Reihe rechts
- eine Reise in die Großstadt machen – Kultur und Tradition erleben

b) Hören Sie noch einmal und sprechen Sie nach.


8 Textkaraoke. Hören Sie und sprechen Sie die Rolle im Dialog.

...
Ja, gehen Sie geradeaus und an der nächsten Kreuzung rechts.
Dann die nächste Straße links.
...
Nein, an der nächsten Kreuzung rechts.
...
Die Bank ist das große moderne Haus auf der rechten Seite.
... Na ja, etwa fünf Minuten.

9 Orientierung mit dem Stadtplan

a) Schreiben Sie den Dialog.

Entschuldigung – Ernst-Reuter-Platz?
Zuerst – zur Ampel.
Dann – geradeaus – Uhlendorferstraße entlang.
Dannach links – Dann sehen



10 Flüssig sprechen. r am Silbenanfang. Hören Sie und sprechen Sie nach.

- das Rote Rathaus. – wir suchen das Rote Rathaus. – Entschuldigung, wir suchen das Rote Rathaus.
- Oranienburgerstraße. – rechts in die Oranienburgerstraße. – Fahren Sie rechts in die Oranienburgerstraße.
- Botschaft. – geradeaus zur Russischen Botschaft. – Dann gehen Sie geradeaus zur Russischen Botschaft.

Das Bilddokument in Nr. 1 bezweckt das Visualisieren des Wortschatzes und eine nicht markierte Abbildung von Stadt wird eingesetzt, d. h. man kann in den Bildern weder Berlin noch eine andere bekannte Stadt erkennen.

Nr. 2 präsentiert die Zeichnung eines vereinfachten Stadtplans. Wenn man es in Zusammenhang mit der Übungsanweisung betrachtet, sieht man, dass es sich um einen Ausschnitt vom Stadtplan Berlins handelt. Im Satz „Merle Schramm aus Jena will vom Museum zum Schloss“ deutet der Einsatz der Präposition „aus“ an, dass die Person nicht aus der Stadt kommt, wo sie gerade ist, sondern aus Jena. Auch die Tatsache, dass Schramm sich in dieser Stadt nicht auskennt, beweist, dass die abgebildete Stadt (Nr. 2) nicht Jena ist. Jena wurde schon auf anderen Seiten dieser Lektion zitiert: Die Studenten aus Jena fahren jährlich nach Berlin und nehmen an der Berlin-Exkursion (siehe z. B. **Doppelseite 152-153** und **146-147**) teil. Man kann also annehmen, dass die Aufgabe wieder die Berliner Sehenswürdigkeiten thematisiert.

Im Textdokument Nr. 4 wird die Reise nach Berlin bzw. der Tourismus in Berlin mit dem Erleben von Kultur und Tradition in einer einfachen Aufgabe zum Trainieren der Aussprache verknüpft. Diese Verknüpfung wird dadurch als etwas Normales dargestellt. Außerdem ist diese Reise nach dem Satz „vom Stadttor erzählen“ erzählenswert.

Bilddokument Nr. 7 zeigt einen Ausschnitt vom Stadtplan Berlins und darauf das Bild eines Handys mit einer SMS-Nachricht im Bildschirm. Dieses Arrangement, die Nachricht und der Rückgriff auf die auf den vorherigen Seiten präsentierten Figuren, Nadine, Steffi und Herr Dr. Bettermann, suggerieren, dass die Mädchen Touristinnen sind, die an der Berlin-Exkursion teilnehmen.

Die anderen Elemente dieser Doppelseite erwecken keine relevante Kommentare bezüglich der diskursiven Konstruktion der Stadt Berlin.

Doppelseite 158-159

Für die Analyse wurde die Doppelseite wie folgt nummeriert:

1
Touristen fragen nach

a) Lesen Sie den Dialog und ergänzen Sie die Wiederholungen.

☞ Können Sie mir helfen? Wie komme ich zur Humboldt-Universität?
☞ *Zur Humboldt-Universität* ? Zuerst gehen Sie hier links.
☞ Also ?
☞ Genau, und dann gehen Sie bis zur dritten Kreuzung geradeaus.
☞ Ok,
☞ Ja, genau. Auf der linken Seite sehen Sie dann die Humboldt-Universität.
☞ Dann sehe ich ?
☞ Genau!

 Hören Sie und kontrollieren Sie. 2

12 Aussprache *l* und *r*. Hören Sie und sprechen Sie schnell.

1. Franzl läuft in den Park.
2. über den Marktplatz
3. rechts zur Schlossbrücke
4. an der Ampel vorbei
5. links durch den Garten

13. Touristen in Berlin. Lesen Sie den Zeitungsartikel und stellen Sie drei Fragen zum Text.

Touristen lieben Berlin

Berlin ist beliebt bei Jung und Alt, bei Deutschen und Ausländern. Die Touristen kommen aus Großbritannien, Spanien, Italien oder den USA. Berlin hat 20 Millionen Übernachtungen im Jahr. Rom hat 18,6 und Madrid 13,7. Nach Berlin kommen mehr Touristen als nach Rom und Madrid. Viele Touristen besuchen das Brandenburger Tor.

1. Woher ?
2. Die Touristen kommen aus Großbritannien, Spanien, Italien und den USA.
Wie viele ?
Im Jahr hat Berlin 20 Millionen Übernachtungen.
3. Was ?
Viele Touristen besuchen das Brandenburger Tor.

158 | einhundertachtundfünfzig

159 | einhundertneunundfünfzig

14

ABBILDUNG 24 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER
DOPPELSEITE 158-159

In der ganzen Darstellung der Doppelseite sind die von der Größe und den Farben her auffälligsten Elemente die Bilddokumente Nr. 5, 8 und 11. Bemerkenswert ist darüber hinaus die Präsenz einer anderen Diskursform in Nr. 5 und 8, nämlich der Zeitung.

Auf der formalen Ebene identifiziert man das Bilddokument mit einer Zeitung durch die Schlagzeile, den in Spalten ausgedrückten Text, das Bild und das graue Papier. Auf der inhaltlichen Ebene vermittelt die Zeitung eine gewisse Glaubwürdigkeit und deswegen verhilft dieser Einsatz den Aussagen im Text einen gewissen Realitätsanspruch.

ABBILDUNG 25 - TEXT VOM BILDDOKUMENT 5 (GRÖßER, ZAHLEN EINGEFÜGT)

1	Berlin ist beliebt bei Jung und Alt, bei Deutschen und Ausländern. Die Touristen kommen aus Großbritannien, Spanien,	tungen im Jahr. Rom hat 18,6 und Madrid 13,7. Nach Berlin kommen mehr Touristen als nach Rom und Madrid. Viele
5	Italien oder den USA. Berlin hat 20 Millionen Übernachtungen im Jahr.	10 Touristen besuchen das Brandenburger Tor.

QUELLE: FUNK; KUHN, 2013

Der Titel „Touristen lieben Berlin“ fasst das zentrale Argument dieses Textes zusammen. Dieses Argument wird hauptsächlich durch die rhetorischen Stilmittel des Vergleiches und der Aufzählung und die Anführung des Beispiels (des Brandenburger Tors) verstärkt.

Zeilen 1 bis 5 enthalten zwei verschiedene Aufzählungen: Die erste bezieht sich auf Leute, die Berlin lieben, und die zweite auf die Herkunft der Touristen in Berlin. Die Benennung im ersten Fall von vier unterschiedlichen Gruppen von Personen sowie das Fehlen eines Endes bei der Aufzählung weist auf eine endlose Liste von Berlin-Liebhhabern hin bzw. weist darauf hin, dass die Liste noch weiter gehen könnte. Die Nebeneinanderstellung von Paradoxen („Jung und alt“ und „Deutschen und Ausländern“) bekräftigt diese Annahme, weil sie aussagt, dass auch paradoxe Gruppen mit unterschiedlichen Interessen Berlin lieben. Die zweite Aufzählung hat einen ähnlichen Effekt. Die benannten Länder wirken hier einfach als Beispiele und die Konjunktion „oder“ weist darauf hin, dass die Liste auch länger sein könnte. Nach dieser Logik dürfte Berlin also den meisten Touristen gefallen.

Zur Bekräftigung seiner Argumente vergleicht der Text mithilfe von statistischen Informationen Berlin und andere touristische Städte, Rom und Madrid. Obwohl keine Quelle für die Informationen angegeben wird, wie es für Zeitungsartikel eigentlich üblich ist,

verleiht die Statistik dem Text Glaubwürdigkeit, was daher die Schlussfolgerung darin bestärkt, dass mehr Touristen nach Berlin kommen und dass Touristen konsequenterweise tatsächlich Berlin lieben.

Schlussendlich präsentiert der Text durch das Zeigen des Bildes einen visuellen Beweis, dass Berlin viele Touristen bekommt. Das Bild in diesem Arrangement wirkt einfach als Illustration. Das im Bild gezeigte Brandenburger Tor wird im Text als eine der beliebtesten Sehenswürdigkeiten Berlins erwähnt. Es zeigt schönes Wetter, was durch den blauen Himmel zu erkennen ist, und viele Leute mit Kameras, was sie als Touristen erkenntlich macht. In den Zeilen 10 bis 12 wird das deutlich: „Viele Touristen besuchen das Brandenburger Tor“. Es handelt sich um den Reise- bzw. Tourismus-Topos.

Das Bilddokument Nr. 8 hat im Bezug auf die Textdokumente Nr. 7 und 9 zum großen Teil eine illustrative Funktion, weil es nur als Profilbild für die Textdokumente gilt. Aber es besitzt auch eine kleine ergänzende Funktion: Das Bild des Reiseführers Erkan wird in einem grauen Rahmen dargestellt, der der Zeitung auf Seite 158, Bilddokument Nr. 5, ähnelt. In diesem Sinne gewinnt es Glaubhaftigkeit und der Text, in dem der Reiseführer über sich spricht (Nr. 9), kann auch als Ergebnis eines Interviews mit Erkan verstanden werden, das vielleicht den Zeitungsartikel begleitet. Beim Textdokument Nr. 9 ist interessant hervorzuheben, dass lediglich positive Sachen erwähnt werden: Was die Touristen gern machen und was sie an Berlin lieben.

Ähnlich wirkt das Arrangement Nr. 10, 11 und 12. Das Bilddokument Nr. 11 gilt auch als Profilbild für die Textdokumente Nr. 10 und 12, hat aber eine ergänzende Funktion, indem es nicht nur das Gesicht einer Person zeigt, sondern ein Paar, das sich gerade mit dem Handy fotografiert, vor einem unscharf abgebildeten Gebäude. Dies illustriert eine Aussage aus dem Text („Sie [...] machen viele Fotos“) und beweist, dass sie Berlin tatsächlich als Touristen besuchen.

Abgesehen von der nochmaligen Erwähnung von als Sehenswürdigkeiten präsentierten Berliner Orten und der Wiederholung von Informationen des Textes haben die restlichen Elemente keine große Relevanz in Bezug auf die Konstruktion des Diskurses auf dieser Doppelseite.

Seite 160

Für die Analyse wurde die Seite wie folgt nummeriert:

ABBILDUNG 26 - NUMMERIERUNG DER TEXT- UND BILDDOKUMENTE AUF DER SEITE 160

8 Übungen Berlin sehen

	16 Berlin ist super! Lesen Sie die SMS. Markieren Sie das Modalverb <i>wollen</i> und das Verb im Infinitiv.	1																					
	<p>Hi Julia! Berlin ist super! Die Stadt ist echt klasse. Wir wollen gleich noch eine Stadtrundfahrt machen. Danach will ich in die Nationalgalerie gehen. Anschließend wollen Maria und ich auf der Friedrichstraße bummeln. Und heute Abend wollen wir noch ein Musical sehen! Ich muss los ... LG Carla</p>	2																					
	17 Wie war es in Berlin? Sammeln Sie Vor- und Nachteile der Exkursion aus dem Text auf Seite 152.	3																					
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Vorteile</th> <th>Nachteile</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tanja</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> <tr> <td>Marcel</td> <td>.....</td> <td>.....</td> </tr> </tbody> </table>		Vorteile	Nachteile	Tanja	Marcel													
	Vorteile	Nachteile																					
Tanja																					
Marcel																					
	18 Die Berlin-Exkursion	4																					
	<p>a) Was wollen die Studenten in Berlin machen? Lesen Sie noch einmal das Programm auf Seite 153 und die Aussagen. Richtig oder falsch? Kreuzen Sie an.</p> <table border="0"> <thead> <tr> <th></th> <th>richtig</th> <th>falsch</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. die Museumsinsel besuchen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>2. zur Christopher Street Day Parade gehen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>3. einen Stadtbummel in Kreuzberg machen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>4. das Regierungsviertel besuchen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>5. den Berliner Dom besichtigen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>6. in den Botanischen Garten gehen</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </tbody> </table>		richtig	falsch	1. die Museumsinsel besuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. zur Christopher Street Day Parade gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. einen Stadtbummel in Kreuzberg machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. das Regierungsviertel besuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. den Berliner Dom besichtigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. in den Botanischen Garten gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	richtig	falsch																					
1. die Museumsinsel besuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
2. zur Christopher Street Day Parade gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
3. einen Stadtbummel in Kreuzberg machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
4. das Regierungsviertel besuchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
5. den Berliner Dom besichtigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
6. in den Botanischen Garten gehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																					
	<p>b) Schreiben Sie Sätze mit <i>wollen</i>. Korrigieren Sie die falschen Aussagen.</p>	5																					
	19 Und Sie? Was wollen Sie in Berlin machen?	6																					
	<p>a) Lesen Sie und kreuzen Sie an.</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ich will im Regierungsviertel bummeln.</td> <td><input type="checkbox"/> Ich will den Reichstag besuchen.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ich will ins Deutsche Theater gehen.</td> <td><input type="checkbox"/> Ich will ins Jüdische Museum gehen.</td> </tr> </table> <p>b) Schreiben Sie zwei weitere Sätze.</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<input type="checkbox"/> Ich will im Regierungsviertel bummeln.	<input type="checkbox"/> Ich will den Reichstag besuchen.	<input type="checkbox"/> Ich will ins Deutsche Theater gehen.	<input type="checkbox"/> Ich will ins Jüdische Museum gehen.																		
<input type="checkbox"/> Ich will im Regierungsviertel bummeln.	<input type="checkbox"/> Ich will den Reichstag besuchen.																						
<input type="checkbox"/> Ich will ins Deutsche Theater gehen.	<input type="checkbox"/> Ich will ins Jüdische Museum gehen.																						
160	einhundertsechzig	7																					

Auf dieser Seite hebt sich der Einsatz einer anderen Diskursform hervor, der Diskursform der SMS-Nachricht (Nr. 2). Aus didaktischer Sicht trainiert und erweitert die Seite die Grammatik, den Wortschatz, das Leseverstehen und die Schreibfertigkeit, die auf der **Doppelseite 152-153** eingeführt wurden.

Der Text im Bilddokument Nr. 2 simuliert einen Nachrichtenaustausch zwischen Freundinnen. Carla erzählt von ihrer touristischen Erfahrung in Berlin. Es handelt sich um eine touristische Erfahrung, weil sie über die schon in der Lektion erwähnten Sehenswürdigkeiten berichtet: Die touristische Aktivität Stadtrundfahrt, die Nationalgalerie und die Friedrichstraße.

Es ist anzunehmen, dass Carla zum ersten Mal in Berlin ist, und die Stadt gefällt ihr sehr gut: „Berlin ist super! Die Stadt ist echt klasse.“ (Zeile 1). In der Nachricht beschreibt sie einen sehr geschäftigen Tag mit vielen Aktivitäten. Die letzte Zeile bekräftigt dies, wobei sie darauf hinweist, dass Carla keine Zeit mehr zu schreiben hat: „Ich muss los...“. Der Einsatz von Auslassungspunkten sagt aus, dass etwas ausgelassen wurde. In diesem Fall könnte sie mehr über Berlin erzählen, hat jedoch keine Zeit mehr.

Textdokument Nr. 3 verlangt eine kritische Reflexion, wobei Vor- und Nachteile der Exkursion in Berlin abgefragt werden. Wie in der Analyse der **Doppelseite 152-153** darauf hingewiesen wurde, werden zwei negative Sachen in den Textdokumente Nr. 3 und 4 der erwähnten Doppelseite der Exkursion zugeschrieben: Die Tatsachen, dass sie angesichts der Größe und der vielen Möglichkeiten Berlins zu kurz ist, und dass bei der Exkursion keine Einheimischen zu finden sind. Die Vorteile überwiegen jedoch (siehe Abbildung 17).

Im Rahmen einer breiteren Perspektive deuten diese Nachteile der Exkursion auf positive Eigenschaften der Stadt Berlin hin. In diesem Sinne hebt sich Berlins Größe und Vielfalt an Möglichkeiten für Touristen hervor. Hinter dem Wunsch, Berliner kennenzulernen, versteckt sich das Interesse, mehr von der Stadt zu erfahren.

Die restlichen Textdokumente (Nr. 4 und 5) thematisieren wieder die Exkursion und in dem letzten (Nr. 6) sollen sich die Lernenden wieder (wie auf Seite 153) vorstellen, was sie in Berlin sehen wollen.

5 SCHLUSSBETRACHTUNG UND AUSBLICK

Es besteht in der brasilianischen Fremdsprachenforschung eine Kritik an internationalen Lehrwerken, nach der diese Lehrwerke eine sehr positive Darstellung der deutschsprachigen Länder vermitteln. Die vorliegende Arbeit hat sich als Ziel gesetzt, diese teilweise schon veraltete Kritik zu aktualisieren und mittels einer kulturwissenschaftlichen Basis zu überprüfen. Aus zeitlichen Gründen wurde der Fokus auf deutschsprachige Städte in zwei bestimmten Lehrwerken gesetzt.

Nach der Kulturwissenschaft im Fach DaF wird die Welt in den Texten und Bildern eines Lehrbuches nicht einfach dargestellt. Alles, von dem man spricht oder schreibt, wird diskursiv konstruiert, so auch die deutschsprachigen Städten in den Lehrwerken. Basierend auf dieser Annahme wurde eine kulturwissenschaftliche thematische Diskursanalyse der Lehrwerke durchgeführt.

Die Analyse hat versucht, folgende Forschungsfrage zu beantworten:

Welcher Realitätsausschnitt der deutschsprachigen Städte wird in den Lehrwerken *Menschen* und *Studio 21* diskursiv hergestellt?

Es ist wichtig zu betonen, dass die Arbeit sich die Analyse der diskursiven Herstellung von Städten im ganzen deutschsprachigen Raum (d.h. Deutschland, Österreich, die Schweiz, Luxemburg und Liechtenstein) als Ziel gesetzt hat. Aus methodologischen Gründen wurden lediglich die Städte, die Thema einer ganzen Lehrwerk-Lektion waren, in Betracht genommen. Diese waren ausschließlich deutsche Städte, deswegen wurden nur deutsche Städte analysiert. Trotzdem wurde der Begriff „deutschsprachig“ beibehalten, weil das das ursprüngliche Ziel der Arbeit war.

Nach der Analyse kann man sagen, dass nur ein sehr spezifischer kleiner Realitätsabschnitt der deutschsprachigen Städten in den Lehrwerken *Menschen* A1.2 und *Studio 21* A1 diskursiv hergestellt wird. Dieser zeigt fast ausschließlich positive Aspekte der angesprochenen Städte, wie das schöne Wetter, die Geschichte und Tradition und wie sie für Tourismus attraktiv sind. Durch den Einsatz von Bildern, auf denen das Wetter immer gut ist, und von vielen positiven Prädikationen in den Texten und Aufgaben wird dieser Realitätsabschnitt diskursiv hergestellt. In dieser Hinsicht sind folgende Einsichten wichtig zu betrachten.

Das Lehrwerk *Studio 21* A1 widmet Berlin eine ganze Einheit und bezweckt, die Stadt den Lernenden vorzustellen. Dies zeigt z. B. der Titel der Lektion, „Berlin sehen“ (S. 146), das Lernziel „Sehenswürdigkeiten in Berlin kennen“ (S. 146), die Übung „Berlin

kennenlernen“ (S. 155) und die Figuren in der Lektion, die in Berlin zum ersten Mal sind (S. 148, 152, 156, 160). Das Buch möchte basierend auf seinem Vorwort mit dieser Lektion auf der einführenden Doppelseite eine vielfältige Perspektive über die Stadt geben (FUNK; KUHN, 2013, 3). Durch die Bilder, Texte und Aufgabenstellungen wird jedoch eine einzige Perspektive präsentiert: Berlin als ein Reiseziel, eine touristische Stadt. Alle Bilder zeigen Berliner Sehenswürdigkeiten, Touristen, Personen, die in Berlin mit Tourismus arbeiten, oder Sachen, die von Touristen benutzt werden, wie der Stadtplan. Alle Texte erzählen von touristischen Erfahrungen in Berlin oder von touristischen Orten in Berlin bzw. beschreiben touristische Aktivitäten oder kommunikative Situationen in Berlin, wie der Wegbeschreibung. Jede Aufgabe ist mit Tourismus, Sehenswürdigkeiten oder touristischen Aktivitäten verbunden.

Ausgehend von den Texten und Bildern in der Lektion hat Berlin sonniges, warmes, gutes Wetter (S. 146, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 155 und 158). Es ist eine vielfältige Stadt, im Sinne von Größe und Möglichkeiten (S. 152). Sie ist so sehenswert, dass man viel Zeit braucht, und vielleicht nur eine Fahrt nicht genug ist (S. 152). Man kann dort gut einkaufen (S. 155) und die Reise ist erzählenswert (S. 157). Es ist eine Stadt, in der man Kultur und Tradition erleben kann (S. 157), die für Touristen geeignet und bei ihnen beliebt ist (S. 146 und 158). Berlin ist super (S. 152 und 160), cool (S. 152) , echt klasse (S. 160), modern (S. 152) und hat alles (S. 152).

Zu einer negativen Seite von Berlin hat man durch die Lektion keinen Zugang. Die einzigen negativen Aspekten, die in der Lektion dargestellt werden, beziehen sich auf die Berlin-Exkursion: Sie ist zu kurz und man kann dabei keinen Berliner kennenlernen (S. 152). Wie in der Analyse der Seite 160 darauf hingewiesen wurde, betont diese Nachteile positive Eigenschaften Berlins. Darüber hinaus wird die Exkursion auf anderen Seiten sehr positiv aufgezeigt: Sie ist traditionell, beliebt, erfolgreich, günstig und toll (S. 146 und 152). Angesichts dieser vielen Qualitäten wird das Negative entkräftet.

Berlin ist nach *Studio 21 A1* die perfekte touristische Stadt.

Was das Lernziel „einen Ort bewerten“ im Lehrwerk *Menschen A1.2* anbetrifft, kann man sagen, dass das Positive sich im Vergleich zu dem Negativen hervorhebt. Es werden mehrere Ausdrücke zur Verfügung gestellt, die das Positive aussagen, als das Gegenteil. Darüber hinaus haben in der Lektion die Figuren, denen die jeweiligen Städten gefallen, viel mehr Raum als die anderen Figuren. Diese letzten sind nur drei: „Teddybär“ (Seite 18 im letzten Kommentar des Blogs (Nr. 5)), und zwei Stimmen im Lied (Seite 24 in den Textdokumenten Nr. 5 und 6, Zeilen 6-7 von beiden Teilen). Die Figuren, die Positives über

die Städte sagen, sind sieben: Marlene und Claudia im ersten Kommentar des Blogs (Seite 18 (Nr. 5)), Ludger Haring (Seite 21 im Lesemagazin), Jan und Ewa im Kommentar des Blogs (Seite 23) und zwei Stimmen im Lied (Seite 24 in den Textdokumenten Nr. 5 und 6).

Anders als die Figuren, denen Städte bzw. Orte nicht so gut gefallen, sind in der Lektion manche anderen negativen Zuweisungen zu deutschsprachigen Städten zu finden. In zwei Bildern ist das Wetter nicht so schön und sonnig, sondern wolkig (Seite 17), und Giesing in München wird als nicht so toll, nicht „in“ und ganz normal bezeichnet. Jedoch ist auch hier eine positive Vorstellung deutschsprachiger Städte vorherrschend. Giesing in München gefällt den Figuren trotz der erwähnten schlechten Eigenschaften, dort findet man alles, und alles, was man braucht, ist in der Nähe. München wird auch wegen seines einfachen Zugangs zum Grünen gelobt und die Attraktionen im Park sind schön, toll und bei Touristen beliebt. In Hamburg gibt es alles; die Attraktionen sind spannend, der Blick auf die Stadt ist toll und ihre Kneipen sind beliebt. Zum Schluss ist Berlin super und wer sie nicht mag, den kann man nicht verstehen.

Deutschsprachige Städte sind nach *Menschen* A1.2 mit wenigen Ausnahmen sehr beliebt, vor allem weil sie alles haben.

Die Abwesenheit eines kritischen Umgangs mit diesen Informationen verstärkt auch die Idee, dass das Präzentierte tatsächlich die Realität entspricht. Die Tatsache, dass zwei im Weltmarkt so starke Lehrwerke eine einseitige diskursiv konstruierte Realität der deutschsprachigen Städte vermitteln, garantiert jedoch nicht, dass die Deutschlernenden in ihren einzelnen Kontexten dies assimilieren werden. Letztendlich entscheiden die Unterrichtsakteure (Lernende und Lehrende) in großer Maße über den Lernprozess und in diesem Sinne können sie, wie die im Kapitel 1 dargestellten Wissenschaftler im Bereich der Fremdsprachenforschung in Brasilien dafür plädieren, im Unterricht Kritik einbringen.

Nimmt man beispielsweise den Lesetext über Giesing in München auf Seite 19 von *Menschen* A1.2 (Abbildung 7), könnte man eine Diskussion über die Preislage in München im Klassenzimmer einführen oder ein Interview mit jemandem, der die Stadt nicht mag präsentieren. Dies könnte einen heterogenen Blick auf die Stadt vorstellen und so wäre vielleicht der touristische Blick nicht so dominant.

Die Lehrperson kann auch beispielsweise die Informationen im Buch hinterfragen und je nach Niveau den Lernenden Fragen stellen oder ein Projekt über das Thema vorschlagen, wie Debatten und Einsatz von verschiedenen Medien. Aktivitäten, die kritische Diskussion über die in den Lehrwerken präsentierten Situationen, Figuren, Orten und Bilder und Texte und ihre Hinterfragung ermöglichen, könnten die Darstellung der Lehrwerke relativieren.

Im Lehrwerk „Mitreden“ (ALTMAYER *et al.*, 2016a) schlagen die Autoren eine methodisch-didaktische Reihenfolge für die Entwicklung der Diskursfähigkeit – Fähigkeit, Bedeutungskonstruktionen anzuerkennen und daran mitzuwirken (ebd.) (mehr dazu Altmayer *et al.* 2016b) – vor. Diese Didaktik könnte vielleicht für die Auflösung der diskursiven Herstellung von Realität im Unterricht eingesetzt werden. Erstens widmet man sich der Aktivierung an den Lernenden von verfügbaren Deutungsmustern (ALTMAYER *et al.*, 2016a, 11). Dann konzentriert man sich auf die Auseinandersetzung mit und Aushandlung in Gruppen von diesen Deutungsmustern (ebd.). Schließlich sollen Lernende eigene Texte produzieren, um aktiv an der Bedeutungskonstruktion teilzunehmen (ebd., 12). Bei diesem Prozess ist der Einsatz von unterschiedlichen, mit abweichenden Meinungen und Diskurspositionen, authentischen Texten von Belang (ebd., 11)⁴³.

Es kann behauptet werden, dass die kritische Auseinandersetzung zu komplex für Anfängerniveaus ist und dass widersprüchliche Meinungen und heterogene Blicke auf Themen vielleicht aus diesem Grund auf höhere Niveaus verschoben werden. Das Lehrbuch *Sicher! aktuell* B2.1 (PERLMANN-BALME, 2018) kann als Beispiel genommen werden, um diese Annahme zu hinterfragen. Bei einer oberflächlichen Betrachtung von der Lektion 6 „Städte erleben“, welche verschiedene deutschsprachige Städte, wie Berlin, Bern, Zürich, Basel und Hamburg, thematisiert, sieht man keine Veränderung im Umgang mit dem Thema „deutschsprachiger Städte“: der touristische positive Blick dominiert auch hier und keine kritische Diskussion wird vorgeschlagen. Es würde sich sicher lohnen, diese Lektion diskursiv tiefer zu analysieren, z.B. anhand der thematischen Diskursanalyse von Lehrwerken. Aus Zeitgründen wurde sie in der vorliegenden Arbeit nicht mit einbezogen.

Die vorliegende Arbeit hat anhand der Analyse die Forschungsfrage beantwortet, aber manche Aspekte könnten besser entwickelt werden. Im theoretischen Teil hätte die Arbeit tiefer in die Konzepte von Realität und Diskurs eingehen können.

Was die Analyse angeht, ist wichtig hervorzuheben, dass die thematische Diskursanalyse als Methode zur diskursiven Analyse von Schulbüchern und zur Analyse des Themas Arbeit im Migrationskontext entwickelt. In diesem Rahmen spielt die Positionierung des Subjektes (in diesem Fall des Migranten) eine große Rolle. Die Konsequenzen für die Anwendung dieser Methode für eine andere Art von Buch und für ein anderes Thema wurde aber nicht berücksichtigt und nicht reflektiert. Auch in Anbetracht der Art der in der vorliegenden Forschung analysierten Bücher und des Themas der Städte konnten einige

⁴³ Die Arbeit von Christina Winter da Silva (2017) ist eine gute Referenz in diesem Zusammenhang, weil didaktische Vorschläge für die Förderung des kritischen Denkens im brasilianischen Kontext präsentiert werden.

zentrale Analysemechanismen für die thematische Diskursanalyse, wie etwa die Differenzsetzungen (implizite Prädikationen, die in den Büchern den „Deutschen“ und den „Ausländern“ zugewiesen werden), nicht verwendet werden. Die Auswirkungen von diesem Ausschluss wurden auch nicht diskutiert.

Außerdem war die Analyse etwas oberflächlich, da versucht wurde, Objektivität zu erreichen, als könnten die Interpretationen frei von Subjektivität sein. Über die Gütekriterien wurde (v. a. aus Zeitgründen) nicht tiefer diskutiert und somit die intersubjektive Nachvollziehbarkeit beeinträchtigt. Dies kann in zukünftigen Forschungsarbeiten nachgeholt werden.

In Bezug auf die Aktualisierung der im Kapitel 1 präsentierten brasilianischen Kritik an der Darstellung deutschsprachiger Länder in Lehrwerken ist eine Bemerkung möglich. In der vorliegenden Arbeit wurde diese Darstellung nur hinsichtlich der deutschsprachigen Städten analysiert, also begrenzt sich die Bemerkung natürlich auf diesem Aspekt. Die diskursive Darstellung deutschsprachiger Städte in den analysierten Lehrwerken ist fast ausschließlich positiv, aber es sind negative Zuweisungen zu sehen, wie in den letzten Absätzen vorgestellt wurde.

Die vorliegende Masterarbeit hat darauf hingewiesen, dass zwei deutschsprachige Lehrwerke einen einseitigen, fast ausschließlich positiven Realitätsausschnitt deutschsprachiger Städte präsentieren. Daher ist ein kritischer Umgang mit den Büchern im brasilianischen DaF-Unterricht zu empfehlen. Dennoch sollten die wirklichen Konsequenzen für den Unterricht in diesem Kontext sowie aus der Perspektive der Lernenden als auch der Lehrenden empirisch untersucht werden. Weiterhin sollten auch andere Themen der Lehrwerke diskursiv analysiert werden, um zu überprüfen, ob andere Aspekte des Lebens in den deutschsprachigen Ländern auch positiv hergestellt werden. Schließlich sollten die Besonderheiten der brasilianischen Deutschlernenden auch weiter untersucht werden, sodass der Bereich sich entwickelt und das Lernen und Lehren verbessert wird.

LITERATUR

ALTMAYER, C. Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. **Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht** (Online). 6. Jahrgang, Nummer 3, Januar, 2002. Verfügbar unter <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/585/561>, [Stand: 27.09.2018].

ALTMAYER, C. Kulturelles Wissen als Gedächtnis und Text. In: _____. **Kultur als Hypertext**. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2004, S. 147-165.

ALTMAYER, C. Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: BOGNER, A.; EHLICH, K.; EICHINGER, L. M.; KELLETAT, A. F.; KRUMM, H.-J.; MICHEL, W.; WIERLACHER, A. (Hrsg.) **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache**. Intercultural German Studies. Band 32. München: Iudicium, 2006, S. 181-199.

ALTMAYER, C. Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. Ziele und Verfahren. In: REDDER, A. (Hrsg.) **Diskurse und Texte**: Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 2007, S. 575-584.

ALTMAYER, C. Was ist 'deutsche Kultur'? Zum Gegenstand der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache aus transkultureller Perspektive. In: MARTINSON, S. D.; SCHULZ, R. A. (Hrsg.). **Transcultural German Studies/Deutsch als Fremdsprache – Building Bridges/Brücke bauen**. - (Jahrbuch für internationale Germanistik. Reihe A, Kongressberichte; Band 94). Bern: Peter Lang, 2008, S. 25-35.

ALTMAYER, C. Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFISEN, B.; RIEMER, C. (Hrsg.) **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. Überarbeitete Neuauflage. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 2010, S. 1402-1413.

ALTMAYER, C. Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: GRUB, F. T. (Hrsg.). **Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur**. Band 1: Landeskunde Nord. Beiträge zur 1. Konferenz in Göteborg am 12. Mai 2012. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2013, S. 11-30.

ALTMAYER, C. (Hrsg.); HAMMAN, E.; MAGOSCH, C.; MEMPEL, C.; VONDRAN, B.; ZABEL, R. **Mitreden**: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2016a.

ALTMAYER, C. (Hrsg.); HAMMAN, E.; MAGOSCH, C.; MEMPEL, C.; VONDRAN, B.; ZABEL, R. **Einführung** (zum Lehrwerk „Mitreden“, lange Version), 2016b. Verfügbar unter: https://www.klett-sprachen.de/download/9744/675267_Einleitung.pdf, [Stand: 27.09.2018].

ALTMAYER, C.; KOREIK, U. Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt. **Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht** (Online). 15. Jahrgang, Nummer 2,

Oktober, 2010. Verfügbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/152/147>, [Stand: 27.09.2018].

ALTMAYER, C.; SCHARL, K. „Ich bin stolz ein Deutscher zu sein“. Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutsch als Fremdsprache. **Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht** (Online). 15. Jahrgang, Nummer 2, Oktober, 2010. Verfügbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/155>, [Stand: 27.09.2018].

ANDRADE E SILVA, M. K. de. **Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de Alemão como Língua Estrangeira**: reflexões sob a perspectiva da Pedagogia Pós-Método e da aprendizagem como participação. 166 S. Masterarbeit. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

AUCH. In: **Duden Online-Wörterbuch**. Verfügbar unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/auch_Adverb. [Stand: 12.03.2019].

BACHMANN-MEDICK, D. Ansätze zur Kartierung der Kulturwissenschaften. In: _____. **Cultural Turns**. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2009a, S. 7-27.

BACHMANN-MEDICK, D. Spektrum des Theoriewandels im Wechsel der Leitwissenschaften. In: _____. **Cultural Turns**. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 2009b, S. 27-57.

BALLWEG, S. Portfolio im fremdsprachlichen Schreibunterricht. In: ALTMAYER, C.; MEHLHORN, G.; NEVELING, C.; SCHLÜTER, N.; SCHRAMM, K. (Hrsg.). **Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell**. Dokumentationen zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010, S. 335-342.

BALLWEG, S. Methoden der empirischen Untersuchung. In: _____. **Portfolio im Fremdsprachenunterricht**. Eine empirische Studie zu Schreibportfolios im DaF-Unterricht. Tübingen: Narr Verlag, 2015, S. 137-195.

BLUME, R. F. Prática como componente curricular – Desafio e oportunidade na formação universitária de professores de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, R. (Hrsg.) **Ensinar alemão no Brasil**: Contextos e Conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 2011, S. 53-68.

BOHUNOVSKY, R. Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. **Pandaemonium germanicum**, Nr. 9, São Paulo: FFLCH/USP, 2005, S. 327-344. Verfügbar unter: <http://www.revistas.usp.br/pg/issue/view/5464> [Stand: 06.03.2019].

BOHUNOVSKY, R. Alemão para brasileiros: projeto, produção e avaliação de um livro didático nacional. In: _____. (Hrsg.). **Ensinar alemão no Brasil**: contextos e conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 2011, S. 83-98.

BOLOGNINI, C. Z. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? **Trabalhos de linguística aplicada**, v. 17, Jan-Jun, 1991, S. 43-56. Verfügbar unter: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639174> [Stand: 06.03.2019].

CALLIGARIS, C. **Hello, Brasil!** E outros ensaios. Psicanálise da estranha civilização brasileira. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

CASPARI, D.; HELBIG, B.; SCHMELTER, L. Forschungsmethoden: explorativ-interpretatives Forschen. In: BAUSCH, K.-R.; CHRIST, H.; KRUMM, H.-J. (Hrsg.) **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 4., Tübingen/Basel: Francke, 2003, S. 499-505.

CHAPIEWSKY, R. I. **Die Kultur hinter der Mauer**. Überlegungen über eine neue Auffassung von Kultur im Bereich des Fremdspracheunterrichts. 92 S. Mastersarbeit. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CORACINI, M. J. (Hrsg.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

CORACINI, M. J. A celebração do outro. In: _____. (Hrsg.) **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, S. 197-221.

CORACINI, M. J. A celebração do outro na constituição da identidade do brasileiro. In: _____. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007, S. 59-78.

EVANS, S.; PUDE, A.; SPECHT, F. **Menschen**. A1.2 Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. München: Hueber Verlag, 2012.

FUNK, H. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht: Grundlagen, Prinzipien, Lernfelder und Modelle. In: KRUMM, H.-J. *et al.* (Hrsg.) **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010, S. 940-952.

FUNK, H.; KUHN, C. **Studio 21**. A1. Das Deutschbuch. Berlin: Cornelsen, 2013.

GRIGOLETTO, M. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, M. J. (Hrsg.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**: Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1999, S. 79-91.

HIT. In: **Duden Online-Wörterbuch**. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Hit>. [Stand: 12.03.2019].

HÖHNE, T. Analyse der Bildsequenzen. In: HÖHNE, T.; KUNZ, T.; RADTKE, F.-O. **Bilder von Fremden**. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Redaktion: Michaela Kugler. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Monographien. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität, 2005, S. 41-45.

HÖHNE, T. Die Thematische Diskursanalyse - dargestellt am Beispiel von Schulbüchern. In: KELLER, R.; HIRSELAND, A.; SCHNEIDER, W.; VIEHÖVER, W. (Hrsg.) **Handbuch**

Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. 4. Auflage. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: VS Verlag, 2010, S. 423-453.

JOUET-PASTRE, C. de; KLOBUCKA, A.; SOBRAL, P. I.; MOREIRA, M. L. de B.; HUTCHINSON, A. P. **Ponto de encontro.** Portuguese as a world language (2. Auflage). New Jersey: Pearson College Div, 2013.

KOREIK, U.; PIETZUCH, J. P. Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Hrsg.) **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.** Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Band 35. Berlin: Walter de Gruyter, 2010, S. 1440-1453.

KUHN, C. Ein spatial turn? - Räume und Raumkonzepte in DaF-Lehrwerken am Beispiel von *studio d/studio 21*. In: FILHO, E. S. B.; FUNK, H. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Paul Voerke. **Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache:** Deutsch lehren und lernen kooperativ - kompetent - kreativ. Rio de Janeiro: Apa-Rio, 2014, S. 88-106.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding postmethod pedagogy. In: _____. **Beyond methods:** macrostrategies for language teaching. New Haven und London: Yale University Press, 2003, S. 23-43.

KUMARAVADIVELU, B. Postmethod perspectives. In: _____. **Understanding language teaching:** from method to postmethod. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2006, S. 161-223.

LIMA, E. E. O. F.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S. A.; BERGWEILER, C. G. **Novo Avenida Brasil 1.** Curso básico de português para estrangeiros. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2008.

LÖW, M. Einleitung. In: _____. **Soziologie der Städte.** Berlin: Suhrkamp, 2008a, S. 9-23.

LÖW, M. Wie sich Städte unterscheiden. In: _____. **Soziologie der Städte.** Berlin: Suhrkamp, 2008b, S. 54-64.

LÖW, M. Städtische Eigenlogik. In: _____. **Soziologie der Städte.** Berlin: Suhrkamp, 2008c, S. 73-87.

NEUNER, G.; HUNFELD, H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. **Fernstudienangebot: Germanistik – Deutsch als Fremdsprache,** 4. Bd. Berlin: Langenscheidt/Universität Gesamthochschule Kassel (GhK), 1993.

PERLMANN-BALME, M.; SCHWALB, S.; MATUSSEK, M. **Sicher! aktuell B2.1.** Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber Verlag, 2018.

PORTINHO-NAUIACK, C. **Ein Brasilianer im Lehrwerk:** Kulturbezogene Analyse von Aspekten eines brasilianischen Lehrwerks für Deutsch als Fremdsprachen. 106 S. Masterarbeit. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIEMER, C.; SETTINIERI, J. Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. In: KRUMM, H.-J.; FANDRYCH, C.; HUFEISEN, B.; RIEMER, C. (Hrsg.): **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**: Ein Internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010, S. 764–781.

SFARD, A. On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. In: Educational Researcher, v. 27, n. 2, S. 4-13, 1998. Verfügbar unter: https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Sfard_ER1998.pdf [Stand: 06.03.2019].

SOUZA, D. M. de Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Hrsg.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999, S. 93-103.

STADT. In: **Duden Online-Wörterbuch**. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Stadt>. [Stand: 11.03.2019].

TOR. In: **Duden Online-Wörterbuch**. Verfügbar unter: https://www.duden.de/rechtschreibung/Tor_Treffer_Ziel_Oeffnung. [Stand: 12.03.2019].

UCHARIM, A. Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse - Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken für Integrationskurse. In: PEUSCHEL, K. / PIETZUCH, J. P. (Hrsg.) **Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung**. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache. Band 80. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Göttingen: Universitätsverlag, 2009, S. 149-167.

UCHARIM, A. „In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi.“ Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerke für Integrationskurse. In: CHLOSTA, C. / JUNG, M. (Hrsg.) **DaF integriert: Literatur - Medien - Ausbildung**. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008. Göttingen: Universitätsverlag, 2010, S. 335-350.

UCHARIM, A. Zur Positionierung von Subjekten in Schulbüchern. In: _____. **„In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi.“** Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerke für Integrationskurse. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae. Verleihung: 04.07.2011, 2011a, S. 140-144.

UCHARIM, A. Das Ablaufschema der thematischen Diskursanalyse. In: _____. **„In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi.“** Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt und die berufliche Positionierung von Migrantinnen und Migranten in Lehrwerke für Integrationskurse. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae. Verleihung: 04.07.2011, 2011b, S. 151-178.

UPHOFF, D. **O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira**. 178 S. Doktorarbeit. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas. 2009.

UPHOFF, D. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, R. (Hrsg.) **Ensinar alemão no Brasil**: Contextos e Conteúdos, Curitiba: Editora UFPR, 2011, S. 13-30.

WIETSCHORKE, J. **Rezension** zu: Löw, Martina. Soziologie der Städte. Frankfurt am Main 2008. In: H-Soz-Kult, 15.10.2009. 2009. Verfügbar unter: <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-12824>, [Stand: 06.10.2018].

WINK, G. A eterna volta dos estereótipos: uma revisão crítica do atual enfoque intercultural. In: BOHUNOVSKY, R. (Hrsg.) **Ensinar alemão no Brasil**: Contextos e Conteúdos. Curitiba: Editora UFPR, 2011, S. 189-217.

WINTER DA SILVA, C. **Obdachlosenliteratur im universitären DaF Unterricht als Weg zur Förderung des Fremdverstehens und des kritischen Denkens**. 266 S., Masterarbeit. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.